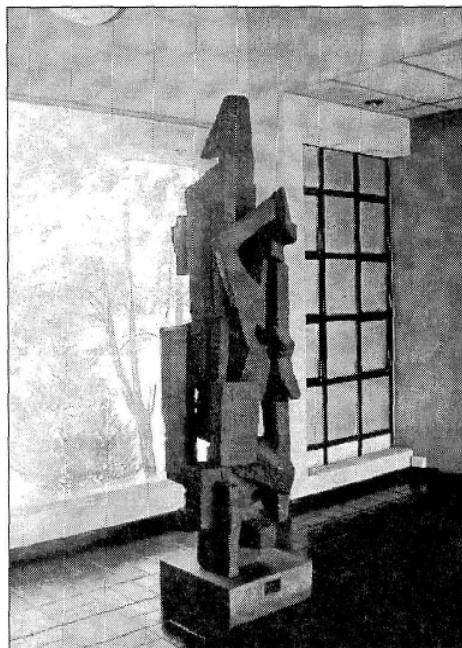


HORIZONTES EDUCACIONALES

UNIVERSIDAD DEL BIO-BIO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPTO. CS. DE LA EDUCACIÓN
CHILLAN-CHILE

HORIZONTES EDUCACIONALES

Nº 7, 2002
VIH Región, Chillan
Chile



Representante Legal

Hilario Hernández Gurruchaga
(Rector)

Directora (subrogante) María
Elena Correa Zamora

Sub Director

David Rivera Parra

Consejo Editorial

María Elena Correa Zamora
Fancy Castro Rubilar Hugo Lira
Ramos David Rivera Parra

Colaboración especial de:

Dra. Vilma Pruzzo de Di Pego
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de La Pampa
Argentina

Prof. Juan José Guevara Valdés
Prof. Guillermo Arias Beatón
Facultad de Psicología Universidad
de La Habana - Cuba

Dirección Postal

Casilla 447 Universidad
del Bío-Bío

Publicación Anual

Derechos Reservados

Inscripción ISSN 0717 - 2141

Se solicita canje

"HORIZONTES EDUCACIONALES" es una publicación anual editada por el
Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad del Bío-Bío,
Campus Chillan, ubicada en Avenida La Castilla s/n

Registro de Propiedad Intelectual N°125353

Inscripción ISSN 0717-2141

Imprenta: "La Discusión" de Chillan

Portada: "**Ciudad Herida**". Autora Marta Colvin, que refleja su visión de Chillan, su ciudad natal, luego del terremoto que la destruyó en 1939. Marta Colvin donó esta obra al Instituto Profesional de Chillan (ahora Universidad del Bío-Bío), por gestión del entonces Rector del IPROCH Sr. Gerardo Martínez Rodríguez.

ÍNDICE

6. EDITORIAL
7. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: APORTES CRÍTICOS AL DISPOSITIVO DE ANÁLISIS DE CLASES (D.A.C.)
Vilma Pruzzo de Di Pego
23. VALORES Y FORMACIÓN DOCENTE
Gloria Gómez V., Jorge Vidal H., Julia Fawaz Y, José Luis Ysem de Arce
30. EL DOSSIER DIDÁCTICO COMO APOYO A LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: UNA EXPERIENCIA A NIVEL DE ALUMNOS INICIALES.
Cristian Leal Pino
39. EL DESARROLLO DE LA ESCUELA RURAL CHILENA.
Marco Aurelio Reyes Coca
44. LOS ESCRITORES Y LA EDUCACIÓN CHILENA
Juan Gabriel Araya Grandón
49. LICEO PARA TODOS: "EXPERIENCIA INNOVADORA CON ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA DE LAS COMUNAS DE CHILLAN Y LOS ANGELES".
Carmen Gloria Jarpa A. y Víctor Hugo Espinoza F.
58. HACIA UNACONCEPTUALIZACION DE LAMETACOGNICION Y SUS ÁMBITOS DE DESARROLLO
María E. Correa Z., Fancy Castro R., Hugo Lira R.
60. MODELAMIENTO METACOGNITIVO: UN APRENDIZAJE DE ESTRATEGIAS PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA.
Tilma Cornejo Fontecilla
- RESEÑA BIBLIOGRÁFICA:
- 67 EDUCACIÓN, DESARROLLO, EVALUACIÓN Y DIAGNOSTICO DESDE EL ENFOQUE HISTORICO-CULTURAL
Juan José Guevara Valdés
Guillermo Arias Beatón

EDITORIAL

Al Comité Editorial de la Revista "Horizontes Educativos", le es muy grato presentar a la comunidad educativa el N° 07 de esta publicación.

El eje troncal de este número está dado por la innovación educativa, sin abandonar temas tradicionales de permanente interés para los profesores y los investigadores de la educación. Es así como se publican estudios y experiencias relacionadas con temas tan modernos como la metacognición, el desarrollo de la reflexión, el programa Liceo para Todos y la estrategia del dossier didáctico. Los temas permanentes están dados por los valores, la mirada de los escritores hacia la educación y la escuela rural.

Este número de la revista quisiera servir de motivación para todos aquellos profesionales que se interesan por el mejoramiento de la calidad de la educación.

El Comité Editorial de la Revista hace propicia la ocasión para rendir un homenaje a quien fuera su creador y Director, Prof. Claudio Parra Alvarez (Q.E.P.D.), fallecido el 02 de febrero del 2002.

El Departamento de Ciencias de la Educación reconoce en él, no tan sólo el haber incentivado la creación de la Revista, sino también al académico que permanentemente motivó la participación de sus colegas en la publicación, que veía como consustancial a la función universitaria.

Reciba él nuestro emocionado respeto y agradecimiento por su aporte al desarrollo académico de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío.

Comité Editorial

**LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: APORTES CRÍTICOS
AL DISPOSITIVO DE ANÁLISIS DE CLASES (D.A.C.)**

Autora: Dra. Vilma Pruzzo de Di Pego Facultad
de Ciencias Humanas Universidad Nacional de
La Pampa, Argentina

RESUMEN

Para desempeñarse como profesional de una cultura crítica, se hace imprescindible incrementar el desarrollo de la reflexión, entendida no sólo como forma original de pensamiento sino como actitud ante la profesión. Sin embargo la reflexión no es una práctica común que se desarrolla automáticamente en el ser humano. Hemos partido de la hipótesis de que la reflexión se aprende y se enseña y puede transformarse en pensamiento activo y actitud perseverante. Para ello hemos desarrollado una innovación que tiene como objetivo orientar, activar y fundamentar los procesos de reflexión que le permitiría a los alumnos poner en análisis las prácticas de enseñanza e indagar la teoría desde su concreción en la práctica, en verdaderos procesos de investigación.

El DAC, consta de la clase desgrabada, el análisis de los contenidos desarrollados ordenados en una estructura conceptual y el señalamiento de las distintas dimensiones de la buena enseñanza. A partir de la investigación evaluativa nos hemos propuesto indagar tanto las fortalezas, como las limitaciones en el empleo de esta innovación, y proponer aportes concretos para su adecuación.

Las ventajas del DAC en la formación del profesorado pueden sintetizarse señalando que: a.- permite la permanencia de desempeños orales (las clases) habilitando la posibilidad de la relectura para analizar, argumentar e incluso recurrir a nuevos aportes teóricos para apuntalar la reflexión sobre la práctica transformada en discurso; b.- habilita la posibilidad de aportar mejoras a los procesos de observación de clases actuales, ya que desplaza el centramiento en comportamiento para fortalecer el análisis de "acciones (como las describe Habermas, 1998) incluyendo en la reflexión el impacto del contexto y las normas socialmente compartidas, esclareciendo aspectos del curriculum oculto: distribución de poder en los intercambios sociales, en las acciones de evaluación, en el selección de los contenidos abordados, etc.; c.- facilita la mirada integradora que permite dilucidar tipo de metodología desarrollada. A la vez esclarece las ayudas didácticas que emplea el docente y analiza su adecuación a la cultura experiencial del sujeto.

Sin embargo, hemos detectado la necesidad de complementar aportes respecto al empleo del DAC. Por ejemplo, preguntarnos en qué condiciones resulta una dimensión de la buena enseñanza, la organización centrada en la pregunta. Del análisis de nuestro Archivos de DAC, surge que esto dependerá del tipo de preguntas más predominantes en la clase. Hemos detectado el empleo de distintos tipos de preguntas. Las preguntas anticipatorias (que dan pistas para la respuesta); preguntas convergentes (con una única respuesta, la búsqueda por el docente); las preguntas guías (que favorecen procesos de apropiación del saber en forma guiada) y preguntas divergentes (que permiten amplitud de respuestas y favorecen el pensamiento creativo). En síntesis la predominancia de los dos tipos de preguntas señalados en último lugar son las que podrían considerarse como dimensiones de la buena enseñanza.

En el predominio de las dos restantes concebimos el comportamiento docente como un montaje de exculpación, porque deja constancia «de su enseñanza» y no se interroga sobre el no aprendizaje de los alumnos. Advertimos que este encuadre provenía de dos síntomas disfuncionales para el aprendizaje: síntoma de la pérdida del sujeto y síntoma de la pérdida de la comprensión. En el primer caso, el docente pierde de vista al estudiante como sujeto de sus experiencias, pensamientos, deseos y afectos, por eso se interrumpe la comunicación como vía del aprendizaje. En el segundo caso, se pierde de vista la intencionalidad de la enseñanza y su mediación en la adquisición de cuerpos de saber, en este caso también existe un montaje de exculpación porque el docente desarrolla comportamientos que han perdido la intencionalidad de incidir en la comprensión de saberes legitimados socialmente.

En síntesis, nuestra innovación, el DAC, ha posibilitado a los estudiantes involucrados, estudiar el modo de enseñar e incluso cuestionar la teoría en la práctica mediante la reflexión. Sin embargo en muchos casos se pierde de vista al sujeto, para lo que se presentan propuestas de adecuación. En el caso de docentes que se encuentran incluidos en una cultura institucional que promueve el aislamiento, el DAC puede profundizar el estado de incertidumbre que promueve la cultura social de la actualidad, por eso sería necesario articular una propuesta de transformación del DAC según la cultura institucional en la que se emplea. De este modo queda siempre abierta la posibilidad de «enseñar» la reflexión sobre las propias acciones, tanto como actitud frente a la vida como forma de pensamiento que supone poner en cuestionamiento enriquecedor la teoría y la práctica.

1. INTRODUCCIÓN

La profesionalización docente es ya un lugar común en todo planteamiento de transformación educativa. Resultan hasta abrumadoras, las recomendaciones que se nos formulan para que nos adecuemos a esta sociedad en vertiginoso cambio, donde se difuminan las fronteras nacionales en una explosiva globalización que no reconoce los tradicionales límites de tiempo y espacio. A su vez, la revolución electrónica, transforma las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales, inaugurando una vida social presidida por intercambios a distancia, a través de carreteras informáticas que habilitan para el conocimiento el manejo discrecional de información (Hardgreaves, 1996; 1998; Pérez Gómez, 1998). Los docentes estamos así, en el ojo de la tormenta: la calidad de la educación que brindamos a nuestros estudiantes aparece puesta severamente en duda por no poder adecuarnos a estas transformaciones. Mientras tanto, las mismas condiciones de trabajo se complejizan en una magnitud insospechada de tareas de gestión, que nos ponen en contacto más que con nuestros estudiantes, con papeles, diskettes, y estáticos.

En este marco aparentemente desolador, nos queda la posibilidad del inmovilismo por no avizorar salidas a la crisis, o de manejar la esperanza (Freiré, 1996,1997), el mensaje de la posibilidad. Nuestro equipo de investigación, ha elegido esta opción, porque nuestro inmovilismo perjudicaría directamente a nuestros hijos, a nuestros estudiantes. Y entonces nos hemos concentrado en darle sentido a ese posible juego retórico de «profesionalizar al docente» enfocando la utopía de pensar la escuela como parte de un movimiento de avance y de lucha hacia la democracia (Giroux, 1993) ya los docentes como intelectuales, que les brindan a los estudiantes las primeras armas para ejercer ese tipo de vida.

Pensar la profesionalización docente, sin embargo, implica repensar ese espacio social en el que se ejerce el rol profesional, la institución educativa, y también a los futuros docentes, los estudiantes del profesorado. Y en este sentido hemos delimitado nuestro problema a los aportes y limitaciones del empleo del DAC (Dispositivo de Análisis de Clases) en el desarrollo de la reflexión y los procesos de metanálisis sobre la práctica de enseñar durante la formación de dichos estudiantes.

En este sentido, contamos con entrevistas y aportes documentales de la Cátedra Práctica Educativa I de la UNLPam a cargo de la Mg. Prof. María Cristina Nosei; de las Cátedras de Prácticas del ISESS; del Seminario Taller Investigación en Didáctica realizado en Montevideo, Uruguay (en este país se está utilizando el DAC en la Formación del Profesorado); y de dos tesis, de la Provincia de _a Pampa y de Río Negro.

2. MARCO REFERENCIAL

La figura de Stenhouse (1987) se reconoce como una de las pioneras en la lucha contra la pedagogía por objetivos basada en la racionalidad instrumental, con énfasis en la elaboración de marcos teóricos (sintetizados en objetivos) a cargo de los expertos para que los docentes como agentes de aplicación (los peones intelectuales, en la mirada de Giroux) los llevaran a la práctica. La postura crítica de Stenhouse (1987) propone la reivindicación del rol docente como investigador de su práctica centrándose -ya no en la búsqueda de medios y en la medición de resultados- sino en la "comprensión" de las situaciones de interacción en el aula. Toda investigación y todo desarrollo bien fundamentado del curriculum, ya se trate de la labor de un profesor individual, de una escuela, ...estará basado en el estudio realizado en clases escolares. Descansa, por lo tanto, en el trabajo de los profesores ...El tema que desarrollo en este capítulo es el papel del profesor como investigador de su propia situación docente (Stenhouse, 1987:195).

Y en este sentido la frase de Stenhouse (1987), que sus discípulos eligieron para exponer en su lápida en el recinto de la Universidad de East Anglia, no pudo ser más representativa del legado que nos dejara: -

Serán los profesores quienes en definitiva, cambiarán el mundo de la escuela, entendiéndola.

El interés de Stenhouse acerca de la profesionalización del docente, lo hace disentir con Doyle quien había establecido una diferenciación entre la profesionalidad amplia

y la profesionalidad restringida. Esta se caracteriza por la centración en el niño y la capacidad para comprenderlo; una elevada competencia en el aula; la adecuación de la evaluación a la propia percepción de los cambios producidos en el alumno; la satisfacción de vincularse con los niños y su disposición para capacitarse.

El profesional amplio, en cambio, y según Doyle, además de las anteriores características, se reconoce porque considera su tarea dentro de un contexto más amplio que la propia escuela, participa en variadas actividades profesionales, trata de vincular teoría y práctica y se compromete con alguna perspectiva teórica sobre el curriculum y la evaluación (Stenhouse, 1987:196).

Stenhouse critica en esta caracterización de la profesionalidad docente, la relación del docente con la teoría: ésta no requeriría del "compromiso" del docente, como señala Doyle, sino en procesos metacognitivos de reflexión sobre su propia práctica, articulándola a la teoría. Establece entonces las notas distintivas de una profesionalidad ampliada, esencial para una investigación y un desarrollo bien fundamentados del curriculum.

Las características críticas de la profesionalidad ampliada ...son las siguientes. El compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo, como base de desarrollo; el compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar; el interés por comprobar y cuestionar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades (Stenhouse,1987:197).

Rescatamos la propuesta de Stenhouse y nos hacemos eco de aquellas palabras claves del autor: *sólo se cambia la institución escolar, entendiéndola.*

Así nos acercamos a la comprensión de la escuela, y nos parece especialmente fecunda la visión expuesta por Pérez Gómez (1998) que percibe la institución educativa como el cruce de diferentes culturas, porque

nos impone de la complejidad de la tarea docente imbricada en un entramado de distintas significaciones y expectativas que se entrecruzan en el espacio escolar.

2.1. LA ESCUELA, LUGAR DE ENCUENTRO DE LAS CULTURAS.

La original perspectiva de Pérez Gómez (1998) entiende la institución educativa como el entrecruzamiento de distintas culturas, todas impactando en el desarrollo particular de las nuevas generaciones: a.-La cultura crítica es aquella, alojada en las disciplinas científicas, filosóficas, artísticas. Saberes que a principio de siglo se nos aparecían como verdades inmutables, lo que le daba al docente un inestimable resguardo de seguridad. Sin embargo, la certeza en el progreso arrollador que desencadenaría la ciencia quedó acallada por los efectos devastadores sobre los seres humanos y el mundo. La verdad ya no puede ser concebida como la adecuación de ideas a la realidad, sino como construcción y proyecto. Y esta situación impacta en el docente en un estado de perplejidad que lo interroga con dureza: ¿Cuáles son los saberes y valores pertenecientes a esta cultura que merecen la pena enseñarse? ¿los que preparen para las exigencias del mundo del trabajo? ¿los que permitan la asimilación de la cultura privilegiada? Pérez Gómez en una profunda argumentación aporta una propuesta centrada en el sujeto

...La emergencia y el fortalecimiento del sujeto se sitúa como el objetivo prioritario de la práctica educativa...el enriquecimiento del individuo, constituido como sujeto de sus experiencias, pensamientos, deseos y afectos. Toda vez que tal enriquecimiento del sujeto requiere estructuras democráticas que favorezcan y estimulen los intercambios más diversificados, la reivindicación del sujeto supone a la vez la defensa de la libertad personal y el desarrollo de la comunidad (Pérez Gómez, 1998:78).

b.- La cultura social, en la perspectiva del autor, estaría compuesta por valores, ideas, instituciones, etc. que determinan los intercambios humanos en sociedades constituidas como democracias formales, regidas por

leyes del libre mercado y estructuradas alrededor de los poderosos medios de comunicación de masas. Las problemáticas de la globalización, la flexibilización laboral, la desprotección social, las tribulaciones de la democracia, la corrupción política, la revolución electrónica y las nuevas desigualdades, entre otras, influyen y penetran tanto en las costumbres grupales como en los intereses y expectativas de los individuos que interactúan en las instituciones educativas. El reconocimiento de la influencia de esta cultura social es una tarea fundamental de la docencia que se oriente al desarrollo autónomo de los sujetos.

c.-La cultura experiencial es la adquirida por los estudiantes a partir de su propia experiencia en los intercambios con el medio familiar, social y físico. A partir de estos intercambios los alumnos construyen particulares visiones de la vida desde las que interpretan y actúan sobre la realidad. La cultura experiencial de cada sujeto implica conocimientos, actitudes, capacidades y sentimientos que se generan en la interacción evolutiva de cada sujeto con las limitaciones, aperturas, y posibilidades bien diferenciadas de cada escenario vital en el que se ha desarrollado. Una mirada docente que contemple estas diferencias podría impedir que algunas distancias culturales se transformen después en distancias escolares a través del fracaso, d.- La cultura académica, estaría condensada en el curriculum como selección de contenidos de los que deben apropiarse las nuevas generaciones a través de la institución escolar, y en este sentido se entiende como una selección destilada de la cultura crítica. El autor avizora en esta cultura, los riesgos siempre presentes de un aprendizaje memorístico que obture el aprendizaje significativo y relevante; el predominio de las estrategias de poder que rigen los intercambios en el aula, y en especial referencia a la evaluación empleada como control disciplinador; las posibilidades de distorsionar la funcionalidad de la cultura académica al desatender el impacto de los contextos; la fragmentación de los saberes en disciplinas aisladas, etc. Y en este sentido se vuelve a rescatar la función de los docentes para po-

sibilitar a los estudiantes el acceso a la cultura crítica y reconstruir su cultura experiencial mediante procesos reflexivos que lo impliquen en la reformulación y análisis de los problemas cotidianos iluminados desde los conocimientos que le ofrece la cultura intelectual.

e.-La cultura institucional concebida como conjunto de significados y comportamientos que genera la institución educativa. Tradiciones, rutinas, rituales, se conservan y reproducen en la escuela y condicionan los intercambios humanos en su interior. A su vez, esta cultura se impacta por la aceleración del cambio tecnológico y una abrumadora cantidad de información imposible de procesar lo que produce altos niveles de frustración. La información se vuelve relevante para el logro de la autonomía cuando puede ser integrada en sistemas de pensamiento e interpretación que confieren sentido a los datos fragmentarios de la realidad, de lo contrario sumen a los individuos en incertidumbre y angustia. Y en este marco que se complementa con políticas educativas orientadas por las pautas del mercado, la obsesión por la eficacia, y el control, se entreteje la cultura docente. Una de sus principales características es el fuerte aislamiento del docente, que implica separación, ausencia de contraste y de colaboración. La condición del docente actual parecería ser la de la soledad más absoluta, y adentro del aula en consecuencia se generaliza la repetición de modelos ajenos asumidos de manera homogénea y unívoca. Esta cultura (en la que el aislamiento es muy generalizado, pero también aceptado desde los cargos jerarquizados) resultaría contradictoria con la visión de un aprendizaje colaborativo por eso, también, son escasas las oportunidades de crear climas propicios a la colaboración y al descubrimiento cooperativo para los alumnos. Además el docente es llamado a participar sobre aspectos que no surgen con espontaneidad de ellos mismos sino por imposición administrativa, lo que suele desembocar en la intensificación laboral, saturación de tareas, y de responsabilidades profesionales (Hardgreaves, 1996).

En síntesis, la perspectiva que concibe la

institución educativa como cruce de culturas, necesariamente tiene que pensar una nueva forma de profesionalización del docente: sus componentes básicos, la reflexión (Schón, 1992; Listón y Zeichner, 1987) y la comprensión situacional a través de la investigación (Pérez Gómez, 1998). No es cuestión de incorporar conocimiento o teoría nuevas, ni tampoco quedarse en intercambios cotidianos espontáneos: se requiere el contraste reflexivo sobre ambos a fin de producir una cultura crítica.

3. EL D.A.C. COMO INNOVACIÓN QUE ACTIVA LOS PROCESOS DE REFLEXIÓN

A partir de lo expuesto, sólo sería posible cambiar la institución educativa si se transforma el docente y su profesionalización estaría dependiendo tanto de la disposición a estudiar su propio modo de enseñar a través de la reflexión, cuanto por la posibilidad de comprobar y cuestionar la teoría en la práctica a través de su análisis sistemático, lo que instalaría una cultura crítica del profesorado. Una visión que parecería fácil de materializar. Sin embargo, la reflexión no es una modalidad instalada que sólo hay que poner en ejercicio; la actitud reflexiva se aprende y nosotros hemos considerado posible desarrollarla a través de la investigación acción en la capacitación de los docentes en ejercicio, a la vez que transformábamos la propia formación del profesorado. El primer recurso que empleamos para detonar procesos reflexivos sobre la propia práctica fue la de grabar las clases, y entregar a los estudiantes las clases desgrabadas. Entonces advertimos que las leían con satisfacción, confirmando automáticamente toda la práctica; no tenían elementos desde donde movilizar la reflexión para el análisis. La reiteración de esta situación nos llevó a hipotetizar que no podían activar los aportes conceptuales de su formación y por lo tanto carecían de marcos teóricos para confrontar con la práctica y se producía la confirmación aerífica de la mis-

¹⁾ Si bien la primera publicación data de 1998, su empleo comenzó en 1996.

ma. A la vez, no le estábamos habilitando los espacios para "aprender" a reflexionar sobre la práctica a nuestros propios alumnos del profesorado, pues sus "observaciones de clase" se hacían disociadas de todo aporte teórico. La innovación introducida con el D.A.C., Dispositivo de Análisis de Clases, (Pruzzo, 1998)¹ nace originariamente con este sentido, el de activar los procesos de reflexión sobre la práctica y de esta manera posibilitar su transformación, habilitando la cultura crítica del profesorado.

El D.A.C. como innovación introducida tanto en la capacitación de docentes en ejercicio como en la formación de estudiantes del profesorado, es una herramienta analítica conformada a partir de los siguientes procesos (Pruzzo, 2000a):

- Observación y grabación de la clase del docente.
- Informe escrito o Registro de la observación.
- Desgrabación de la clase.
- Análisis reconstructivo de la clase para aislar los conceptos desarrollados y la vinculación que el docente propone sobre los mismos.
- Síntesis reconstructiva: elaboración de la Estructura Conceptual de la clase.
- Análisis retrospectivo: señalar en los protocolos de desgrabación de la clase distintas dimensiones de la buena enseñanza (Litwin, 1995).
- Síntesis reconstructiva: Comparar el Registro de clase inicial con el análisis a través del DAC. Justificar en el informe de síntesis las características de la buena enseñanza, los contenidos desarrollados y las actividades de los alumnos (Pruzzo, 2000a).

En este marco, el DAC, empleado en la formación docente tanto en nuestro país, como en Uruguay, ha producido relevantes avances en el sentido de vincular cuerpos teóricos del saber con la práctica a través de la reflexión provocando transformaciones críticas.

Luego de cinco años de seguimiento de nuestras cátedra, de discusiones en eventos cien-

tíficos en Argentina (Pruzzo, 1999e; 1998e); Alemania (Pruzzo y otros, 1997), Brasil (Pruzzo y otros, 1998c), Eslovenia (Pruzzo y otros, 1998d), España (Pruzzo y otros, 1999b), Uruguay (Pruzzo, 2000a) y Chile (Pruzzo y otros, 1998b y 2001 b), y publicaciones sometidas a referatos en España (1999b), Suecia (1998) y Argentina (1999c) pretendemos en este momento plantearnos como problemática a dilucidar, el análisis de aportes y limitaciones de nuestro dispositivo de análisis.

Y en este sentido surgen interrogantes diversos. ¿Pueden los alumnos a través del DAC confrontar la práctica con los aportes teóricos, brindando sustento argumentativo a la reflexión? ¿Pueden diferenciar comportamiento de acción y el aprendizaje de información, del aprendizaje de conceptos? ¿Cómo resolver la situación cuando son escasas las dimensiones de buena enseñanza en una clase? ¿El análisis que se realiza a través del DAC, no podría perder de vista la finalidad educativa: una enseñanza para la comprensión? La pregunta - como procedimientos interrogativo- ¿se orienta siempre a la comprensión? Si tal como lo señala Pérez Gómez, "La emergencia y el fortalecimiento del sujeto se sitúa como el objetivo prioritario de la práctica..." se estaría señalando la necesidad de atender más explícitamente en el análisis de la clase, al protagonismo del estudiante constituido en sujeto de sus experiencias, pensamientos, deseos, afectos, y a las posibilidades que se le brindan para favorecer los intercambios más diversificados. Y nos interrogamos entonces si al emplear el DAC los alumnos tienen en cuenta el entrecruzamiento de las culturas y su abordaje para reflexionar acerca de la real comprensión de los contenidos por parte de los sujetos. Estas serían las nuevas cuestiones que hemos abordado desde el análisis de entrevistas con los actores sociales y análisis documental de archivos de los DAC, en un circuito de acción- reflexión- transformación que el dispositivo nos facilita. En base a esta problemática fijamos nuestros objetivos: a) analizar los procesos que a través del DAC, habilitan la reflexión a fin de comprobar y

cuestionar la teoría y la práctica; b) analizar si se incorporan a la reflexión los procesos de comprensión, y el fortalecimiento del sujeto.

4. LOS APORTES DEL DAC

Como síntesis de los testimonios analizados se han constatado aportes del DAC a la formación del profesorado, algunos de los cuales ya hemos anticipado en publicaciones a las que ya hemos hecho referencia: a.- Brinda permanencia, a través del texto escrito, a desarrollos orales, con lo cual la práctica docente, puede ser minuciosamente analizada incluso habilitando la mirada socializada. Deja de ser lo que "observó un sujeto en una clase" para ser un documento expuesto a la mirada crítica del colectivo de estudiantes del profesorado. Esta perspectiva implica una práctica colaborativa con lo que se está preparando a los estudiantes para eludir los contextos de aislamiento docente. Por otra parte, la estabilidad del texto escrito permite la relectura, el retorno a la teoría para buscar argumentos tanto para la transformación, como para el mantenimiento. Por ser una reflexión colaborativa y socializada da lugar a la transferibilidad de aquellas prácticas que el grupo califica como dimensiones de la buena enseñanza (Litwin, 1985). b.- Las "Observaciones de clases" se adhieren marcadamente a los comportamientos de los alumnos, enfocando casi anecdóticamente las tareas que realizan, los contenidos que se trabajan, los intercambios sociales. Recordamos que Habermas (1989) realiza la distinción entre comportamiento y acción. Mientras el primero implica cualquier actividad del sujeto, la acción es un comportamiento intencional regido por normas que guardan significados compartidos. Por ejemplo, si digo: "una mujer sube al auto" estoy dando cuenta de la observación de un comportamiento. Si en cambio hubiera señalado: "La maestra ya va a la escuela" estoy asignando significado a una acción que tiene una intencionalidad (llegar a horario a clase) y la interpreto por la existencia de normas comunes compartidas sobre ese contexto de acción: el horario de inicio de las clases esco-

lares; el delantal blanco; el portafolio. En este caso no sólo he observado sino he comprendido un comportamiento intencional: el de llegar a horario a la escuela, con lo cual lo enunciado deja de ser un comportamiento para transformarse en acción. Si se pierde de vista la intencionalidad y el contexto, los alumnos en realidad describen comportamientos y no acciones. Extraemos de un Informe de observación de clase sólo un párrafo para ejemplificar lo señalado: *"El profesor escribió algunas oraciones en el pizarrón (comportamiento) y los alumnos las transformaron, (comportamiento) demostrando de esta manera la adquisición del tema. Había algunas dudas e ideas confusas (comportamiento) las cuales fueron resueltas con una explicación del docente (comportamiento)". Protocolo A12.*

Al contrastar la observación inicial de la alumna con su propio trabajo a partir del DAC constatamos que "la transformación de oraciones" (el comportamiento) fue una actividad que demandó una hora de interacciones y en el registro no se transcriben las oraciones portadoras de contenidos para aprender, tampoco las dudas (que justamente aportan la posible articulación entre la cultura experiencial y la cultura escolar), ni la explicación del profesor, acción didáctica que pudo favorecer la vinculación entre los saberes previos y el saber académico. El registro de observación de la alumna pierde de vista el contenido y el tiempo en el que se está trabajando, e incluso al no transcribir las oraciones, motivo de la tarea de los estudiantes, impide analizar su pertinencia en la generación de motivación y su adecuación a los contenidos. En el DAC no sólo se esclarece el tipo de dudas y los errores conceptuales sino los intercambios generados por el docente que con su apoyo contingente posibilita la reconstrucción de nociones inadecuadas. Finalmente, en los registros no quedan explicitadas las estrategias docentes empleadas para evaluar la pertinencia de las producciones, y allí también se evidencia la riqueza del DAC.

En síntesis estamos criticando las "Observaciones" que se realizan tanto por los alum-

nos del profesorado como por los docentes que autoevalúan sus cátedras, hasta incluso la observación de clases realizadas por directivos como evaluación externa. Los informes basados en la "Observación", en general, no esclarecen la práctica sino exponen comportamientos fragmentarios que han parecido importantes desde la percepción del sujeto observador. El DAC brinda la rigurosidad que establece controles a la subjetividad, porque no deja los blancos o lagunas propios de la imposibilidad del observador de escribir todas las interacciones verbales. Pero además permite incluir en la reflexión las categorías teóricas pedagógicas, esclareciendo, por ejemplo, los momentos en que el docente emplea la recurrencia como estrategia de consolidación de lo aprendido, o como forma de evaluación formativa. c.-El DAC, al centrarse en el análisis de los contenidos y organizar la estructura conceptual con sus vinculaciones, le ha permitido a los alumnos esclarecer si la cantidad de contenidos muestran congruencia con las unidades de tiempo empleados. Cuando aumenta el número de contenidos en las unidades de tiempos escolares, aumentan las posibilidades de aprendizajes superficiales, fragmentados y por lo tanto imposibles de articular a los esquemas referenciales de los alumnos. La elaboración de la estructura conceptual de la clase ha resultado uno de los soportes más relevantes del DAC al permitir reconocer los conceptos abordados y sus vinculaciones. Sin embargo no se ven tan esclarecidos los contenidos procedimentales y actitudinales (empleando la clasificación oficial). Desde nuestra perspectiva, señalaríamos que ha quedado esclarecida la estructura semántica del saber abordado y no su estructura sintáctica.

d.- La innovación introducida por el DAC ha posibilitado someter a análisis exhaustivos la práctica docente en sus aspectos metodológicos. De esta manera las tareas propuestas a los alumnos, la apertura a metodologías diversas -investigativa, o de resolución de problemas, de reestructuración significativa o de transmisión reproductiva-ha podido ser reconocida rescatando la teoría para iluminar la práctica. Los aportes

tecnológicos que suelen incorporar los docentes tienen la posibilidad de ser analizados desde su efectiva facilitación a la apropiación de contenidos, o por su irrelevancia, cuando son usados sin finalidades educativas. Sin embargo el empleo de ayudas didácticas no aparecen señalados expresamente, aun en su inexistencia, en los Registros de Observación y se corre el peligro de que se pierdan de vista en el DAC si no se registran en algún informe de observación que pueda complementarlo en aquellos aspectos que no quedan testimoniados en la grabación.

4.1. EL DAC Y LAS FORMAS QUE REVISTE LA INTERROGACIÓN.

La organización de las clases a partir de la interrogación es una tradición largamente atesorada en la pedagogía: desde el método mayéutico socrático, el cuestionario de los romanos, a las duras críticas recibidas durante el siglo XX, seguida de su rehabilitación como método de las preguntas o método de averiguación (Postman y Weingartner, 1981) o en la incorporación del método clínico crítico piagetiano a la educación. Sin embargo, aparecen reiteradas constancias en nuestros testimonios del distanciamiento en la articulación entre interrogatorio docente y comprensión del alumno. Recordemos que el DAC indaga sobre las dimensiones de la enseñanza que tienen como intencionalidad la comprensión de los alumnos.

En general los testimonios nos señalan como metodología habitual (en Tercer Ciclo y Polimodal) la entrega de guías de estudio (cuestionarios) que en la mayoría de los casos se ajustan a los textos escolares. Luego los docentes retoman las respuestas a estas guías a través de estrategias de interrogación. En el caso que presentamos a continuación, se trabaja en clase con las carpetas de los alumnos y las respuestas a las preguntas, y se manifiestan en el DAC dificultades para analizar el impacto de las preguntas en el aprendizaje del alumno.

Segmento N1 1 . Registro Tercer Ciclo EGB

Se subrayan párrafos para su análisis:

Profesora (P). ¿Cuándo termina la primera guerra mundial? Alumno (A). 1918.

P. 1918.) Y cuándo podríamos decir que cae el régimen zarista y se da la revolución? A. 1917.

P. Entonces fíjense que nosotros *arrancamos* del año 1917 para ya meternos, si tenemos que tomarlo como un proceso completo, ya nos estamos metiendo, estamos llegando casi al '30 ¿qué importancia se le da al '30 entre la primera y la segunda guerra mundial? La crisis..... A. La crisis del '30.

P. Crisis de 1930 ¿en dónde? . el origen de esta crisis en.... A. Estados Unidos.

P. Estados Unidos, con la caída de la bolsa. Bueno, entonces hoy lo que vamos a controlar es el cuestionario que sigue a continuación y por eso nos vamos a guiar. Es el fascismo, es uno de los temas que vamos a tomar, vamos a ver su origen, algo que ya controlamos , podemos hablar de su origen que se da con el estallido o conjuntamente con el estallido de la guerra. ¿Me escuchan todos? Varios A: Sí

P: Y como estamos viendo los diferentes regímenes políticos y adelantándonos, vamos a decir que el régimen fascista fue un régimen de qué tipo? ¿Democrático? A: No

P: No, antidemocrático, de tipo **autori...** A: Autoritario.

P: autoritario y represivo y también un tipo de política económica **corpora...** A: Corporativa.

P: Incluso una de las preguntas que ustedes tenían era la diferencia que existía entre democracia liberal, que ya la estábamos viendo y el régimen autoritario en cuanto a regímenes políticos ¿si?

Hemos seleccionado este testimonio porque presenta varios de los tipos de preguntas que acostumbran a formular los docentes y que no siempre resultan dimensiones de la buena enseñanza.

a.- Preguntas anticipatorias

En este sentido, ubicamos preguntas que anticipan las respuestas en forma explícita. Véanse en el registro, marcadas en negrilla. En este caso se está recurriendo a automatismos verbales. No se está trabajando sobre conceptos, sino sobre datos. Interesan nombres de procesos, pero no las características que permiten incluir los casos específicos en el concepto y excluir los que no lo poseen . El docente va adelantando parte de la respuesta (corpora...) pero no indaga acerca de las explicaciones, por ejemplo, qué significa una economía corporativa. En síntesis, este tipo de preguntas no activan operaciones cognitivas que permitan la formación de conceptos, ni favorecen la comprensión.

Registro de clase U4 (Universidad)

P: ¿Cuándo vos querés poner el herbicida en el suelo trabajas normalmente con un suelo cubierto o descubierto? A. Descubierto.

b.-Preguntas convergentes

Son aquellas en las que existe una única posibilidad de respuesta, por implicar datos específicos (fechas, nombres, etc) o por representar la respuesta esperada por el docente. En sí convergen hacia una única respuesta posible, y a veces plantean la opción por sí o por no. Aparecen subrayadas en el registro. No detonan la reflexión, porque traen la respuesta en la misma pregunta o porque plantean un recuerdo de datos obvios.

Ejemplo del Registro EGB 1

D: Bueno, escuchen acá, por favor. Les voy a hacer una preguntita...Bueno si yo necesito, por ejemplo, saber si la tijera es más pesada que un vaso ¿Cómo podría hacer yo o qué elemento podría usar para saber si un elemento es más pesado que otro? *Chicos, interrumpiendo a la maestra: la balanza.*

Registro de clase P3 (Polimodal)

P: Bien, para evitar este problema de la división, tener un decimal en el denominador vamos a transformar esa expresión irracional, ese denominador, ojo que lo que se transforma es el denominador, de denominador irracional a denominador racional. De hecho se transformó el denominador ¿quién se va a transformar también? A: *El numerador. c.-*

Preguntas guías

Ubicamos en esta categoría las preguntas que activan distintas operaciones cognitivas como ayuda contingente para la construcción de nociones o como recurrencia para permitir repensar alguna noción ya aprendida.

Registro 31 EGB

La docente ha dado un Trabajo Práctico en el que los alumnos debían analizar textos publicitarios desde el punto de vista de la argumentación.

D: A ver Marcos mostrará la tuya. A: Los emisores son UNICEF y ONU. D: Organización Mundial de la Salud. En la imagen hay trabajadores, obreros, es importante que describas la imagen un poco más porque hay una fecha, un lugar. A: mayo de 1998 D: ¿Qué pasó en 1998? A: Las inundaciones. D: ¿De dónde la sacaste? A: de la revista Magazine. El punto de partida es «con la ayuda de la gente se puede cambiar la historia». D: ¿Y la conclusión? A: Es que podemos llevar agua potable. D: *¿Por qué te parece que participan estas dos instituciones?*

A: *Para dar toda la gente lo necesario* D: ¿Cuáles serán los beneficios? Atender a la salud, la calidad de vida. ¿Con quién tiene que ver la UNICEF? A: Con los niños D: *Es muy importante controlarla salud de la población más pequeña...*

Preguntas divergentes: Son las que dan lugar a diversas respuestas, habilitan el pen-

samiento creativo y pueden dar lugar a tareas socializadas. Registro 11 Año EGB (Uruguay)

Después de una introducción de la maestra que pone en situación a los alumnos sobre el costo de una entrada al cine y de haber escrito un niño \$25 en el pizarrón, se da el siguiente diálogo guiado por las preguntas del docente.

D: A ver quién me aclara una duda, por qué ustedes están seguros que ese número se lee veinticinco?

A: porque 2 es veinte y 5 es cinco D: ¿Qué opinan los demás compañeros? No hay respuesta

D: Tenemos que seguir pensando y averiguando. Si yo pongo el dos a la derecha y anoto 52 ¿Representa también \$25? Niños acoro: Noo. D: Las cifras son las mismas A1: Pero te da 52 y no 25 D: Así ¿Porqué?

A2: Porque para escribir el 25 en realidad tiene que estar el dos adelante.

D: Yo les traje sobres con dinero, para que ustedes pensando junto a sus compañeros de equipo formen 25 de todas las maneras posibles...

¿Qué equipo quiere pasar a representar cómo formaron el 25?

A3. Dibuja y dice: -Un billete de 20 y cinco monedas de 1.

A1. Dibuja dos de 10 y uno de 5 y dice: - diez más diez son veinte y cinco, veinticinco.

A5. Veinte más cinco, veinticinco.

A6: *Usamos un billete de 20 y tres monedas de 1 y una de dos.*

El resto de la clase transcurre con el mismo sistema en el que el interrogatorio va acompañado de una ayuda didáctica: sobres con dinero.

En síntesis, existen muchas estrategias de interrogación, que incluso hemos visto aparecer conjuntamente y por ende, sería importante reconocer aquellas que están facilitando la comprensión, pero la comprensión de

contenidos relevantes, no de información fragmentaria, asistiendo por lo tanto a una verdadera construcción de significados. Si el docente está comprometido con la mejora y es partícipe activo en el uso del DAC, hemos constatado su éxito como activador de procesos reflexivos con emergencias de pensamiento creador y crítico. Sin embargo, también hemos encontrado en los testimonios, el señalamiento de cualquier pregunta como una buena estrategia didáctica. Consideramos que sería necesario apoyar desde los marcos teóricos de Didáctica, fundamentos y testimonios del buen uso de la pregunta.

4.2. EL DAC Y LOS SÍNTOMAS DE PERDIDA

También hemos avizorado riesgos cuando el DAC se implementa en clases de docentes no involucrados en la mejora, y en los que sería prácticamente imposible impactar sobre procesos de autocomprensión de su propia práctica. En estos casos hemos detectado un doble síntoma: **la pérdida del sujeto, y la pérdida de la comprensión**. Y en este sentido recobramos las palabras de Pérez Gómez (1998) "La emergencia y el fortalecimiento del sujeto se sitúa como objetivo prioritario de la práctica educativa."

Hemos denominado **pérdida del sujeto a las estrategias que pierden de vista al alumno como sujeto del aprendizaje**. En estos casos, el docente parece no escuchar demandas de sus alumnos (pidiendo explicaciones sobre consignas, preguntas, tareas, etc.), llegando a ignorar las respuestas "no deseadas". Hay por lo tanto una interrupción en la comunicación, pues el emisor sigue con su mensaje aun habiendo perdido la sintonía con el sujeto destinatario. Esta pérdida del sujeto conforma un **montaje de exculpación** ya que el docente enseña, cumple con su obligación y el no aprendizaje no se vincularía con su propia práctica. El docente «hace como» que enseña, y "hace como" que no advierte ¿o no puede advertir? el no aprendizaje de los alumnos. Por eso hablamos de un "montaje" en el sentido de representación de un papel, de un "como si..." enseñara. A fin de no "per-

der al sujeto" los estudiantes del profesorado que trabajen con el DAC tendrán en cuenta esta situación y enfocarla reflexivamente.. Por ejemplo, así como no siempre la pregunta es una dimensión de la buena enseñanza, de igual forma la recurrencia no debe confundirse con una simple repetición temática del docente porque la misma consiste en dar lugar a la actividad mental del sujeto para que repiense una noción. El primer caso no constituiría una pauta de buena enseñanza, por pérdida del sujeto al no involucrarlo en la reflexión. La docente trabajando con el n1 25, brinda un ejemplo de recurrencia.

Para no correr los riesgos señalados, el DAC se recomienda especialmente centrarse en las acciones de enseñanza que enfocan al sujeto. ¿Las preguntas guían la construcción de conceptos, la reflexión o la comprensión del alumno?)Se están proponiendo actividades para la construcción de contenidos procedimentales, proponiendo comparaciones, vinculaciones, relaciones, planteamiento de hipótesis, búsqueda de procedimientos de verificación?)Los trabajos prácticos son guías que siguen literalmente algún texto o permiten activar procesos cognitivos en el sujeto que aprende, como los de establecer relaciones causales, intertextuales, secuenciales, etc. La nueva dimensión a considerar en el DAC sería la centración en el sujeto del aprendizaje, su esquemas referenciales, su rol activo y participativo, confirmando que se produce la interacción didáctica, o su inexistencia por pérdida del sujeto en un montaje de exculpación.

Hemos denominado la **pérdida de la comprensión** a la acción docente que ha obviado la intencionalidad del aprendizaje comprensivo. En este caso aparece el contenido fragmentado, sin vinculaciones, con escaso énfasis en la comprensión de conceptos y procedimientos. Se diferencia de la anterior categoría (pérdida del sujeto) porque mientras ésta se centra en la pérdida del rol activo del sujeto que aprende desde su cultura experiencial, en el otro caso nos encontramos con una desarticulación entre la cultura crítica y la cultura académica y especialmen-

•la

te con una cultura institucional que favorece la incorporación de abrumadora cantidad de información, imposible de procesar significativamente con los tiempos curriculares asignados y las escasez de ayudas didácticas que acompañan la tarea docente. Todo cúmulo de información resulta activadora de la autonomía del sujeto si se logra integrar al sistema de pensamiento del sujeto, y posibilita la interpretación que confiere sentido a los datos fragmentarios de las asignaturas. El Segmento 1 del Registro de 31 Ciclo de EGB que transcribimos en primer lugar se ubicaría como caso específico de la pérdida de la comprensión en la acción docente. En síntesis, en el análisis propuesto por nuestro dispositivo, la pregunta que debería guiar el esclarecimiento de esta categoría sería: ¿comprendieron los alumnos? Al finalizar la clase ¿podría asegurarse que los alumnos han comprendido la información, construido conceptos y apropiado de procedimientos en un ámbito de desarrollo de las actitudes? Cualquier respuesta a esta pregunta debería indefectiblemente basarse en datos empíricos que brinden el DAC y la observación de clase.

5. LOS ESTUDIANTES Y LAS DIMENSIONES DE LA BUENA ENSEÑANZA

En este caso nos concentramos en la propuesta inicial del DAC que trabajaba con los contenidos de las clases, ordenados en estructura conceptual, y el señalamiento de las dimensiones de buena enseñanza. Sin embargo, la práctica nos ha alertado sobre la posibilidad de que los alumnos no puedan encontrar esas dimensiones en la clase observada.

Ante esta situación nos planteamos la revisión de la consigna inicial: con aquellos docentes que están trabajando cooperativamente para mejorar la práctica docente, sería importante mantener el criterio original y sólo señalar las pautas de la buena enseñanza. Sostenemos que en estas situaciones la curiosidad sobre los espacios no señalados, permitiría el abordaje cooperativo de aspectos disfuncionales. Pero si los docentes están trabajando dentro de contextos de

cultura institucional que potencian el aislamiento, la separación, la ausencia de contrastes y de colaboración, es necesario transformar la estructura de análisis. Las dimensiones de buena enseñanza serán señaladas, pero sólo para plantear preguntas alternativas en tono desiderativo. Por ejemplo: si se subrayan en el Registro N1 1, las preguntas anticipatorias, el informe de síntesis del DAC como devolución para el docente, podría plantear las siguientes preguntas: Se han detectado abundantes preguntas anticipatorias, convergentes (definirlas para comprensión del docente). ¿Si se las reemplazara por estrategias de relectura o por búsqueda documental (suponiendo que la docente pudiera llevar colecciones, como las que publican los diarios, libros, documentos, u otra ayuda didáctica), podría aumentarse en nivel de comprensión? A la vez deberían señalarse datos empíricos que le hacen suponer al observador que el alumno no ha comprendido (por ejemplo, participación escasa de los alumnos o no responden a las preguntas, carpetas cerradas, diálogos concentrados en dos o tres alumnos que son los únicos que responden, etc). En síntesis, se habría detectado una problemática pero se estaría aportando posibilidades para activar procesos de reflexión en el docente, sin potenciar angustia y frustración.

¿Por qué insistimos en estas precauciones? Porque hemos señalado que compartimos con Stenhouse la visión de que sólo los docentes pueden transformar la escuela, entendiéndola. Y en este caso la profesionalización del docente no dependería de intentos individuales sino de la cultura institucional que potencie lecturas crítica no punitivas sobre la práctica. Sería la distancia entre el sentido de la evaluación realizada para la mejora o, en cambio, vinculada al castigo (acciones punitivas) como podría ser el impacto en la calificación docente, en la recepción de incentivos, en la descalificación de los directivos, etc. Si el docente de una cultura institucional aislacionista ve señalados sólo aspectos negativos estaríamos aumentando sus niveles de incertidumbre y por ende de frustración, y además, en estas cir-

cunstancias tampoco podrían propiciarse transformaciones, incluso estaría la posibilidad de que se activaran las defensas del equipo docente alentándose comportamientos de sospecha que cierren puertas a los estudiantes del profesorado, vistos como amenazas institucionales. Recuérdese que para Pichón Riviere (1984), el miedo al cambio produce en los grupos ansiedades depresivas o paranoides que inmovilizan las posibilidades de transformación. Si el docente puede transformar la escuela comprendiéndola, nuestros estudiantes potenciarán su propio desarrollo profesional comprendiendo el impacto de la cultura social e institucional en el docente. Se adelanta así su proceso de socialización profesional, porque estará comprendiendo la institución como entrecruzamiento de culturas, para ubicarse en un rol activo, crítico y realista. Estas circunstancias deberían desencadenar para nuestros estudiantes, el aprendizaje de actitudes especialmente vinculadas a la comprensión de las situaciones humanas cuando las posibilidades individuales pueden ser limitadas desde la cultura institucional y en este sentido aprender desde su formación un aspecto funcional de la socialización profesional: las transformaciones en la cultura institucional son posibles, pero conllevan lentos procesos de acuerdos grupales que decidan apuntalar el cambio y fortalecer procesos de profesionalización docente, que como señalara Stenhouse, significaría poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida, pero más aun, someterla a indagación con la posibilidad de comprobar y cuestionar la teoría mediante la investigación centrada en el alumno.

6. A MANERA DE SÍNTESIS

Hemos ubicado la necesidad de profesionalización docente como condición de la mejora educativa, incluida la comprensión de la institución escolar -en la que se desarrollan las prácticas preprofesionales de nuestros estudiantes del profesorado- como entrecruzamiento de culturas. En este caso, se esclarece el impacto de la cultura social, institucional, académica, etc. en las expec-

tativas, previsiones y actitudes de los docentes. Para desempeñarse como profesional de una cultura crítica, se hace imprescindible incrementar el desarrollo de la reflexión, entendida no sólo como forma original de pensamiento sino como actitud ante la profesión. Sin embargo la reflexión no es una práctica común que se desarrolla automáticamente en el ser humano. Hemos partido de la hipótesis de que la reflexión se aprende y se enseña y puede transformarse en pensamiento activo y actitud perseverante. Para ello hemos desarrollado una innovación que tiene como objetivo orientar, activar y fundamentar los procesos de reflexión que le permitirían a docentes y alumnos poner en análisis sus propias prácticas, así como indagar la teoría desde su concreción en la práctica, en verdaderos procesos de investigación. El DAC, consta de la clase desgrabada, el análisis de los contenidos desarrollados ordenados en una estructura conceptual y el señalamiento de las distintas dimensiones de la buena enseñanza. Los espacios no subrayados actuarían como «silencios» que darían origen a la búsqueda de explicaciones y a la reflexión. A partir de la investigación se han recogido tanto las fortalezas, como las limitaciones en el empleo de esta innovación, con aportes concretos para su adecuación. Las ventajas del DAC en la formación del profesorado pueden sintetizarse señalando que: a.- permite la permanencia de desempeños orales (las clases) habilitando la posibilidad de la relectura para analizar, argumentar e incluso recurrir a nuevos aportes teóricos para apuntalar la reflexión sobre la práctica transformada en discurso escrito; b.- habilita la posibilidad de aportar mejoras a los procesos de observación de clases actuales, ya que desplaza el centramiento en comportamiento para fortalecer el análisis de «acciones (como las describe Habermas, 1998) incluyendo en la reflexión el impacto del contexto y las normas socialmente compartidas, esclareciendo aspectos del curriculum oculto: distribución de poder en los intercambios sociales, en las acciones de evaluación, en la selección de los contenidos abordados, etc.; d.- facilita la mirada integradora que permite dilucidar tipo de metodología desarrolla-

da, centrada en la resolución de problemas, en la reestructuración significativa, en la exposición dialogada. A la vez esclarece las ayudas didácticas que emplea el docente y analizar su adecuación a la cultura experiencial del sujeto.

Sin embargo, en el proceso de investigación sobre el proceso de formación docente, se han analizado los Registros del DAC en la concepción de la permanente contrastación de teoría y práctica para el mejoramiento de las acciones docentes. En este sentido hemos detectado la necesidad de complementar aportes respecto al empleo del DAC.

Por ejemplo, preguntarnos en qué condiciones resulta una dimensión de la buena enseñanza, la organización centrada en la pregunta. Del análisis de nuestro Archivos de DAC, surge que esto dependerá del tipo de preguntas más predominantes en la clase. Hemos detectado el empleo de distintos tipos de preguntas. Las preguntas anticipatorias (que dan pistas para la respuesta); preguntas convergentes (con una única respuesta, la buscada por el docente); las preguntas guías (que favorecen procesos de apropiación del saber en forma guiada) y preguntas divergentes (que permiten amplitud de respuestas y favorecen el pensamiento creativo). En síntesis la predominancia de los dos tipos de preguntas señalados en último lugar son las que podrían considerarse como dimensiones de la buena enseñanza. En el predominio de las dos restantes concebimos el comportamiento docente como un montaje de exculpación, porque deja constancia «de su enseñanza» y no se interroga sobre el no aprendizaje de los alumnos. Advertimos que este encuadre provenía de dos síntomas disfuncionales para el aprendizaje: **síntoma de la pérdida del sujeto y síntoma de la pérdida de la comprensión**. En el primer caso, el docente pierde de vista al estudiante como sujeto de sus experiencias, pensamientos, deseos y afectos, por eso se interrumpe la comunicación como vía del aprendizaje. En el segundo caso, se pierde de vista la intencionalidad de la enseñanza y su mediación en la adquisición de cuerpos de saber. También existe un mon-

taje de exculpación porque el docente desarrolla comportamientos que han perdido la intencionalidad de incidir en la comprensión de saberes legitimados socialmente. Por lo tanto no se involucra al sujeto en el aprendizaje. En estos casos, en el DAC sólo podrán ser consideradas dimensiones de buena enseñanza, aquellas que reivindicuen la acción centrada en el sujeto, sus necesidades y su actividad y que activen los procesos de comprensión de saberes, así como el desarrollo de la reflexión, en su calidad de tipo de conocimiento o de actitud del sujeto que aprende.

También hemos adecuado una de las con signas de empleo del DAC: en el dispositivo sólo se señalaban las «buenas enseñanzas». Sin embargo, los numerosos registros en los que no se constatan buenas configuraciones didácticas nos obliga a tomar algunas previsiones que tengan en cuenta el entretrejo de culturas que condicionan y hasta pueden limitar la labor docente. En este caso, las estrategias de exculpación que pierden de vista al sujeto y a la comprensión, podrán ser señaladas pero siempre en sentido dubitativo y con la apertura a posibles alternativas. Nunca se critica sin habilitar posibilidades al cambio. Pero además estas alternativas deberían ser presentadas por los estudiantes del profesorado como interrogantes que pudieran incidir en la reflexión del docente sobre la propia práctica. Deberían tomarse las precauciones necesarias a fin de no provocar un estado de ansiedad intenso que paralice al docente y lo inmovilice en una actitud defensiva. . . .

En síntesis, nuestra innovación, el DAC, ha posibilitado a los docentes y estudiantes involucrados, estudiar el modo de enseñar e incluso cuestionar la teoría en la práctica mediante el análisis centrado en el alumno, el sujeto que no se debe «perder». En el caso de docentes que se encuentran incluidos en una cultura institucional que promueve el aislamiento, el DAC puede profundizar el estado de incertidumbre que promueve la cultura social de la actualidad, por eso sería necesario articular una propuesta de transforma-

don del DAC según la cultura institucional en la que se emplea. De este modo queda siempre abierta la posibilidad de "enseñar" la reflexión sobre las propias acciones, tanto

como actitud frente a la vida como forma de pensamiento que supone poner en cuestionamiento enriquecedor la teoría y la práctica.

BIBLIOGRAFÍA

1. Freiré, P. (1996), **Pedagogía de la Esperanza**, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
2. Freiré, P. (1997), **Pedagogía de la Autonomía**, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
3. Giroux, H. (1993), **La Escuela y la Lucha por la ciudadanía**, Madrid, Siglo XXI.
- Habermas, J. (1989). **Teoría de la Acción Comunicativa; Complementos y Estudios Previos**, Madrid, Cátedra.
5. Hardgreaves, A. (1996), **Profesorado, Cultura y Posmodernidad**, Madrid, Morata.
- 3 Litwin.E. (1995), **Las Configuraciones Didácticas. En revista Praxis Educativa**, UNLPam, La Plata, Año I. N^o1.
7. Pérez Gómez, A. (1998). **La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal**, Madrid, Morata.
8. Postman.N.; Weingartner, CH. (1981). **La Enseñanza como Actividad Crítica**, Barcelona, Editorial Fontanella.
9. Pruzzo, V. (2001a). **La Transformación de la formación docente: De Las Tradicionales Residencias Docentes a Las Nuevas Ayudantías. Buenos Aires**. Editorial Espacio. (En Prensa).
10. ———. (2001 b), **"La Transformación de la Formación Docente"**, en Revista Praxis Educativa, Año V, N^o5.
11. ———. (2001 c). **Articulating Schools and TeacherTraining. The use of Cad (Class Analysis Device): A Further Step From Traditional Class Observation**. International Council on Education forTeaching. 46*. World Assembly. Editorial Santillana. Santiago. Chile.
12. ———. (2001 d). **Reflectionsaboutpracticeinteachertraining in teachereducation.The challenges of change. International Council on Education for Teaching. 46th. World Assembly**. Santiago. Chile.
13. ———. (2000). **De las tradicionales observaciones al nuevo Dispositivo de análisis de Clases (DAC)@**. En Revista de la Inspección Nacional de Escuelas de Práctica, de la ANEP, Montevideo, Uruguay.
14. ———. (1999). **Evaluación Curricular: Evaluación Para El Aprendizaje**. Bs. As. Editorial Espacio.
15. ———. (1999b), **Evaluación Curricular: Evaluación para el Aprendizaje. Una propuesta para el Proyecto Curricular Crítico**, Buenos Aires, Editorial Espacio.
16. ———. (1999c). **La Investigación Educativa de la Transformación de las Residencias Pedagógicas: Hacia la Profesionalizacion Docente, En Revista Praxis Educativa**, Año IV, NE 4. Bs. As. Editorial La Colmena. 1999.
17. Pruzzo, V. y otros. (1999d). **Action Research inTeacherTraingingTransformation**, en Revista Larrarutbildning och Forskning. I Umea - Suecia.
18. Pruzzo, V. (1999e). **La Formación Docente de las Tradicionales Observaciones al Nuevo Dispositivo de Análisis DAC. XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas de la U.N.L.Pam**. Santa Rosa. La Pampa. Argentina.
19. ———. (1998a). **La Profesionalizacion Docente: Un Dispositivo para la Reflexión. En Anales del Encuentro Nacional de Formación Docente, 21 al 23 de Octubre de 1998**. Santa Fe, Facultad de Formación Docente en Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, U.N.E.S.C.O.

20. ———. (1998b). Miembro Expositor. **"Profesorado Students in the Role of High School Assistant Teachers, an Action-Research Focus on Teacher Trainmg"**. En colaboración con Araceli Fernandez; Silvia Siderac y María Graciela Di Franco. 5E Th International IATEFL-International Association of Teachers of English as a Foreign Language- Conference. Mayo. Santiago de Chile. CHILE.
21. ———. (1998c). Miembro Expositor. **"The impact of Action Reserch on Teachers"**. En colaboración con Aurelia García; José María Fernandez; Eva Kloster y María Graciela Di Franco. 6Th Braz-Tesol. National Convention. Mayo. Recife. BRASIL.
22. ———. (1998d). Miembro Expositor. **"Action Research in Teacher TrainingTransformation"**. En Colaboración con Celia Coll. European Conference on Educational Research. Universidad Ljubljana. Septiembre. ESLOVENIA.
23. Pruzzo, V. y otros (1998e). **La investigación Acción en la Recuperación del Protagonismo de los Actores Sociales en la Universidad. III Jornadas Nacionales.** Debate de la Actualidad en la Universidad Argentina. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. ARGENTINA.
24. ———. (1997). **La Investigación Acción para la Transformación de la Formación Docente**, European Conference on Educational Research. Frankfurt, Alemania. Abstract.
25. Schwab, J. 1983, **"Un Enfoque Práctico como Lenguaje para el Curriculum"**, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.
- Stenhouse, L.(1987), *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid, Morata.

VALORES Y FORMACIÓN DOCENTE

Autores:

Gloria Gómez Vera Depto.
Cs. de la Educación

Jorge Vidal Hurtado Depto.
de Artes y Letras

Julia Fawaz Yissi
José Luis Ysern de Arce
Depto. de Ciencias Sociales

RESUMEN

En este artículo se desarrolla una conceptualización de valor y su relación con las actitudes de estudiantes de Pedagogía Media.

A partir de lo anterior se presenta una escala tipo Likert, para medir actitudes valoneas en la población indicada. El instrumento fue validado en una investigación en la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío.

VALORES Y ACTITUDES

En el ámbito de la educación y de la formación integral de la persona el tema de los valores ocupa un lugar de primera importancia en el mundo actual, en la que el individuo se ve confrontado a alternativas.

J. M. Puig Rovira (1998) postula que la escala de vida que cada individuo posee es uno de los factores más relevantes en la definición de la identidad moral.

Nuestra sociedad actual está llena de visiones diferentes, en ella coexisten diversidades culturales, ideológicas, religiosas y los valores pasan a transformarse en criterios de juicio cuando el sujeto para reconocer la bondad o lo que es correcto en las actuaciones e ideas de la persona hace uso de los valores.

Los valores para ser incorporados en la personalidad moral del individuo deben permitir que éste se vincule afectivamente con ellos, puesto que no deben entenderse como elementos puramente cognitivos, una vez vin-

culados se traducen en actitudes concordantes orientadoras de la conducta del individuo. Esta actitud implica normas de comportamiento. Este planteamiento, en gran medida, refleja el proceso de valoración descrito por diversos autores como Rath, Krathwohl y otros (1976).

El concepto de valor ha sido abordado por diversos autores y estudiosos del tema desde diversas perspectivas. De este modo, Kretch y Crutchfield postulan que "los valores son comunicaciones relativas a lo que es bueno y deseable o lo que es malo o indeseable" (Kresch Crutchfield en R. Marín. **Valores, Objetivos y Actitudes en Educación**. Editorial Miñón, Valladolid, 1976). En esta perspectiva lo que se valora es lo deseable, por lo tanto, tiende a ser incorporado a la actuación propia de cada persona, en tanto que aquello que resulta indeseable tenderá a ser evitado.

Para Puig, "son un componente esencial en la formación de la personalidad moral porque confieren cierta unidad a la manera de sentir,

pensar y actuar del sujeto." (Puig, J. **La Educación Moral en la Escuela. Teoría y práctica**. Editorial Edebé, Barcelona, 1998). Son propiedades de la realidad que percibimos en la relación que establecemos con el medio natural y humano.

Este planteamiento teórico es concordante con la postura de Taylor(1973), en la medida que el valor comprende características indicativas de que el objeto valorado es deseado, apreciado positivamente y hay, consecuentemente, tendencia a obtenerlo o a hacerlo propio.

Otros autores también ponen énfasis en esta dimensión de preferibilidad inherente al discernimiento entre valores, que expresa la inclinación a comportarse de una forma específica, combinando componentes cognoscitivos y afectivos en un rol de activadores conductuales.

En esta perspectiva, Marín (1976) sostiene que "un valor es aquello que es capaz de arrancarnos de nuestra indiferencia, lo que hace que prefiramos unas cosas a otras, que las estimemos más o menos, en una palabra, el valor reside en la preferibilidad o estimabilidad del objeto".

Dentro de los nuevos objetivos fundamentales de la educación media, emerge como importante e innovador el tema de la formación valórica de los jóvenes, el que se traduce en un conjunto de Objetivos Fundamentales Transversales. El principio orientador de tales objetivos, concordante también con las nuevas visiones pedagógicas que orientan la Reforma Educacional, es que para desenvolverse en la sociedad contemporánea, compleja y globalizada, y caracterizada como la sociedad del conocimiento, se requieren destrezas cognitivas y culturales distintas a las tradicionales, las que los sistemas educativos deben contribuir a desarrollar en los jóvenes. Así como en el plano cognitivo se trata "menos de aprender cosas y más de desarrollar capacidades y destrezas de aprendizaje (aprenderá aprender, aprenderá pensar, aprenderá resolver problemas)", en el plano

formativo y moral se trata "menos de inculcar valores y más de incrementar la capacidad moral para discernir entre valores". (García Huidobro y Cox, 1999).

Esta nueva orientación atañe, de alguna manera, a todos los ámbitos de acción de la Reforma, pero más directamente al curriculum y, por tanto, a la reforma curricular que se lleva a cabo en la actualidad y al fortalecimiento de la profesión docente, incluyendo allí la formación inicial de profesores. Esto, por cuanto el fortalecimiento de la capacidad moral para discernir entre valores, o en términos de Kohlberg la formación de juicio moral de los jóvenes no podrá desarrollarse según lo deseado si no tiene un respaldo significativo en el curriculum y si los profesores no asumen con fuerza ese objetivo, que en el curriculum se expresa básicamente en términos de transversalidad.

¿QUE SON LAS ACTITUDES?

Según Thurstone(1978), las actitudes se entienden como "la suma total de inclinaciones, sentimientos, prejuicios o distorsiones, ideas de un individuo acerca de cualquier asunto o materia específica".¹

En opinión de Nunnally, son "sentimientos hacia ciertos objetos sociales: tipos de personas, personas determinadas, instituciones sociales, etc."²

Otros autores tales como Kretch y Crutchfield definen el concepto de actitud como una organización duradera de procesos motivadores, emocionales, perceptivos y cognitivos en relación con el mundo en que se mueve la persona.

Tal como las definiciones anteriormente expresadas, existen un número importante de otros autores que han contextualizado el constructo.

¹ Thurstone, en Summers, **Medición de Actitudes**, Editorial Trillas, México, 1978.

² Nunnally, J. **Introducción a la Medición Biológica**, México, 1971.

Un análisis de ellas permite resumir algunas características de las mismas:

-Son elementos internos al individuo que lo predisponen a actuar de un modo determinado, por lo que no son directamente observables.

-No son innatas, sino que se adquieren por medio de la experiencia.

-Constituyen una reacción a todo aquello con que la persona se relaciona.

-Son determinantes de la dirección que la persona imprime a su conducta.

-Tienen una carga afectiva que varía de lo positivo a lo negativo.

-Son duraderas, constantes y consistentes, pero susceptibles al cambio.

-Se manifiestan a través de una conducta o acción observable o declaraciones y opiniones que se constituyen en las bases de inferencia de una actitud.³

COMPONENTES DE LAS ACTITUDES

Así como las actitudes presentan características, también se han definido tres elementos o componentes de ellas:

- El componente cognoscitivo
- El componente afectivo
- El componente de acción o conducta

Los componentes cognoscitivo y afectivo posibilitan que el componente de acción o conducta se active; este elemento hace que una actitud sea observable, en otras palabras, la actitud en sí no se mide ni es observable, sino solo a través de la conducta manifiesta del sujeto o su verbalización.

MEDICIÓN DE ACTITUDES

Medición es la asignación de números a atributos

o características de objetos o personas con normas preestablecidas. En este sentido, medir las características físicas de una persona resulta una tarea relativamente sencilla. Sin embargo, cuando se pretende medir construcciones hipotéticas tales como la aptitud, el interés o las actitudes surge la dificultad de que estos constructos no son observables directamente sino inferibles de manifestaciones o conductas de las personas.

De este modo, el proceso de medición de actitudes requiere de la selección de conductas que permitan inferir, con la mayor precisión posible, la actitud que está generando esas conductas.

En concordancia con lo planteado anteriormente, las actitudes se han descrito conformadas por tres componentes, cada uno de los cuales proporciona una base de información para la inferencia de la actitud subyacente. Así, el **componente cognoscitivo** aporta información referente a las cogniciones y creencias del individuo, el **afectivo**, sentimientos y emociones de las personas; el **componente de acción**, en tanto, da información en torno a la disposición conductual del individuo.

De lo anteriormente expuesto, la medición de actitudes requeriría de la observación de los tres componentes descritos. Sin embargo, hay autores que plantean que la forma más directa para medir una actitud es preguntarles a los individuos al respecto, en esta perspectiva los instrumentos para realizar estas encuestas se denominan escalas, las que están destinadas a medir propiedades de individuos y que posibilitan la asignación de números a las unidades medidas.⁴

El instrumento que se presenta en este trabajo es una escala de tipo Likert que se compone de 36 afirmaciones que responden a los indicadores de valores (justicia y verdad, libertad, solidaridad, respeto, to-

² Vidal Hurtado, J. **Actitudes hacia la Profesión Docente de los Futuros Educadores para la Enseñanza Media**. Santiago, 1989. (Tesis de grado).

⁴ Briones, Guillermo. **Métodos y Técnicas de Investigación para las Ciencias Sociales**. Editorial Trillas, México, 1985).

lerancia, autonomía, responsabilidad).

En una primera versión se confeccionaron 41 ítemes los que fueron sometidos a criterio de jueces para establecer la validez de los mismos.

Recibidas las sugerencias del juicio de expertos, se procedió a descartar 5 ítemes, sobre los cuales las opiniones de los jueces eran concordantes en el sentido que no estaban directamente relacionados con la variable en estudio y los indicadores que la hacen observable.

ENCUESTA DE OPINIÓN

A continuación se le presentará una serie de proposiciones respecto a las cuales usted puede estar de acuerdo o en desacuerdo.

Después de cada afirmación se presentarán cinco alternativas de respuesta posible.

- () Total mente de acuerdo**
- () De acuerdo en general**
- () Ni de acuerdo ni en desacuerdo**
- () En desacuerdo general**
- () Totalmente en desacuerdo**

Indique, por favor, marcando con una cruz entre el paréntesis la alternativa que más se asemeja a su opinión.

Responda todas las proposiciones lo más rápido que pueda.

1 .Cuando recibo una crítica me desagrada.

- () Totalmente de acuerdo
- () De acuerdo en general
- () Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- () En desacuerdo general
- () Totalmente en desacuerdo

2.Ante un dilema que enfrenten mis alumnos hago valer mis ideas sin ceder.

- () Totalmente de acuerdo
- () De acuerdo en general
- () Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- () En desacuerdo general
- () Totalmente en desacuerdo

3.Un profesor puede tomarse el plazo que desee para entregar notas.

- () Totalmente de acuerdo
- () De acuerdo en general
- () Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- () En desacuerdo general
- () Totalmente en desacuerdo

4.La misión del profesor incluye la preocupación por la comunidad. () Totalmente de acuerdo () De acuerdo en general () Ni de acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo general () Totalmente en desacuerdo

5.En clases se debe dejar un tiempo para que los alumnos opinen libremente.

- () Totalmente de acuerdo
- () De acuerdo en general
- () Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- () En desacuerdo general
- () Totalmente en desacuerdo

6.Los problemas ambientales no alcanzan a todas las personas.

- () Totalmente de acuerdo
- () De acuerdo en general
- () Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- () En desacuerdo general
- () Totalmente en desacuerdo

7.La crítica es positiva porque permite reflexionar sobre el quehacer propio. () Totalmente de acuerdo () De acuerdo en general () Ni de acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo general () Totalmente en desacuerdo

8.Las decisiones educacionales deben tomarse solamente cuando son dirigidas por las autoridades del colegio. () Totalmente de acuerdo () De acuerdo en general () Ni de acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo general () Totalmente en desacuerdo

9.La planificación sólo sirve para cumplir con lo administrativo.

HORIZONTES EDUCACIONALES

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo en general
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo general
- Totalmente en desacuerdo

10. La crítica es positiva porque me permite mejorar mi quehacer.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo en general
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo general
- Totalmente en desacuerdo

11. Al diseñar una actividad de aula pienso en los alumnos que la van a realizar.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo en general
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo general
- Totalmente en desacuerdo

12. No me molesta cuando las reuniones comienzan atrasadas. Totalmente de acuerdo De acuerdo en general Ni de acuerdo ni en desacuerdo En desacuerdo general Totalmente en desacuerdo

13. Si me ofrecieran un trabajo mejor remunerado que la pedagogía lo aceptaría. Totalmente de acuerdo De acuerdo en general Ni de acuerdo ni en desacuerdo En desacuerdo general Totalmente en desacuerdo

14. No es agradable que me pidan ayuda constantemente.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo en general
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo general
- Totalmente en desacuerdo

15. Me siento en condiciones de tomar decisiones educacionales.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo en general
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo

- En desacuerdo general
- Totalmente en desacuerdo

16. Antes de tomar una decisión es conveniente escuchara las partes involucradas.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo en general
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo general
- Totalmente en desacuerdo

17. Acepto trabajar con alumnos de diferentes estratos sociales, culturales e intelectuales en un mismo curso.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo en general
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo general
- Totalmente en desacuerdo

18. Evito criticar para que no me critiquen.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo en general
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo general
- Totalmente en desacuerdo

19. Actúo de acuerdo a la mayoría.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo en general
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo general
- Totalmente en desacuerdo

20. El trabajo de equipo es indispensable para una buena labor educativa.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo en general
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo general
- Totalmente en desacuerdo

21. La mayoría de mis acciones profesionales se basan en lo que mis superiores me indican.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo en general
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo general
- Totalmente en desacuerdo

HORIZONTES EDUCACIONALES

22. Las situaciones que se analizan en reuniones deben manejarse con la reserva correspondiente.

() Totalmente de acuerdo () De acuerdo en general () Ni de acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo general () Totalmente en desacuerdo

23. Cuando confecciono una prueba me pongo en el lugar de quien la contestaría. ()

Totalmente de acuerdo () De acuerdo en general () Ni de acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo general () Totalmente en desacuerdo

24. Frente a los problemas ambientales se debe motivar a los alumnos para prevenir.

() Totalmente de acuerdo
() De acuerdo en general
() Ni de acuerdo ni en desacuerdo
() En desacuerdo general
() Totalmente en desacuerdo

25. En los colegios cada profesor debe constituirse en un líder de su área. ()

Totalmente de acuerdo () De acuerdo en general () Ni de acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo general () Totalmente en desacuerdo

26. Siempre estoy dispuesto (a) a colaborar en lo que se me requiera como profesional.

() Totalmente de acuerdo
() De acuerdo en general
() Ni de acuerdo ni en desacuerdo
() En desacuerdo general
() Totalmente en desacuerdo

27. No importa la hora que inicie la clase, lo importante es iniciarla.

() Totalmente de acuerdo
() De acuerdo en general
() Ni de acuerdo ni en desacuerdo
() En desacuerdo general
() Totalmente en desacuerdo

28. En cada acción profesional me gusta ser yo quien tome el control.

() Totalmente de acuerdo
() De acuerdo en general
() Ni de acuerdo ni en desacuerdo
() En desacuerdo general
() Totalmente en desacuerdo

29. Si tuviera la posibilidad de volver a comenzar mis estudios superiores elegiría pedagogía.

() Totalmente de acuerdo () De acuerdo en general () Ni de acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo general () Totalmente en desacuerdo

30. Las decisiones del profesor no son cuestionables.

() Totalmente de acuerdo
() De acuerdo en general
() Ni de acuerdo ni en desacuerdo
() En desacuerdo general
() Totalmente en desacuerdo

31. Un profesor se distingue porque toma en cuenta las opiniones de los demás.

() Totalmente de acuerdo
() De acuerdo en general
() Ni de acuerdo ni en desacuerdo
() En desacuerdo general
() Totalmente en desacuerdo

32. Lo recibido en la Universidad es suficiente, por lo tanto, no se necesita perfeccionamiento inmediato. ()

Totalmente de acuerdo () De acuerdo en general () Ni de acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo general () Totalmente en desacuerdo

33. El deterioro del medio ambiente es una preocupación de todos.

() Totalmente de acuerdo
() De acuerdo en general
() Ni de acuerdo ni en desacuerdo
() En desacuerdo general
() Totalmente en desacuerdo

34. No estaría dispuesto(a) a dedicar parte de mi tiempo libre a labores extra-escolares.

HORIZONTES EDUCACIONALES

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo en general
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo general
- Totalmente en desacuerdo

35. Es imposible evitar la preferencia por algunos alumnos por sobre otros, incluso en la corrección de pruebas. Totalmente de acuerdo De acuerdo en general Ni de acuerdo ni en desacuerdo En desacuerdo general Totalmente en desacuerdo

36. Hay que educar en y para la paz.
- Totalmente de acuerdo
 - De acuerdo en general
 - Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - En desacuerdo general
 - Totalmente en desacuerdo

BIBLIOGRAFÍA

1. Briones, Guillermo. **Métodos y Técnicas de Investigación para las Ciencias Sociales**. Editorial Trillas. México, 1985.
2. García Huidobro, J. Y Cox, Christian. **La Reforma Educacional Chilena 1990-1995. Visión de Conjunto en la Reforma Educacional Chilena**. Editorial Popular, España, 1997.
3. González, R.; Diez, E. Nunnally, J. **Educación en Valores. Acción Tutorial de la ESO**, Ediciones Escuela Española, Madrid, 1997. **Introducción a la Medición Biológica**. Editorial Trillas, México, 1978.
4. Puig, J. **La Educación Moral en la Escuela. Teoría y Práctica**. Editorial Edebé, Barcelona, 1998.
5. Reselló, A. **Escuela y Valores. La Educación Moral**, CCS, Madrid, 1993.
Vidal H., Jorge. **Actitudes hacia la Profesión Docente de los Futuros Educadores para la Enseñanza Media**. Santiago, 1989 (Tesis de Grado).

EL DOSSIER DIDÁCTICO COMO APOYO A LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: UNA EXPERIENCIA A NIVEL DE ALUMNOS INICIALES

Autor: Cristian Leal Pino Depto.
de Ciencias Sociales

PRESENTACIÓN

El Dossier Didáctico elaborado como apoyo a la docencia universitaria, ha tenido como punto de partida, la experiencia de algunos años impartiendo la cátedra de Historia de América y Chile Prehispánico, a alumnos de primer año de Pedagogía en Historia y Geografía.

Una de las principales dificultades de aprendizaje observadas en estos años, dice relación con el manejo témpora-espacial, habilidad de gran importancia para la comprensión de los procesos históricos. El espacio, como el tiempo, no es una realidad objetiva, real y absoluta. Es una representación, fruto de las construcciones mentales de los alumnos, basadas en las representaciones mentales que nos hacemos de la realidad (COMES, 1998:128). Asimismo, la percepción del tiempo y del espacio, tanto como el valor atribuido a ambas nociones, suele sufrir variaciones importantes en las diferentes etapas de la vida de las personas e incluso de manera circunstancial. Por esta razón, los mecanismos de aprehensión de las nociones espaciotemporales deben constituir una de las líneas prioritarias en el ámbito de la didáctica y, particularmente, en el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales. (TREPAT, COMES, 1998:5)

Las dificultades de aprendizaje pueden tener diversa etiología y procedencias y se manifiestan de muy distintas maneras según su origen, medios, circunstancias sociales, capacidades e intereses de los mismos. Estos factores pueden tener su origen en el ámbito de las características personales del sujeto, en las condiciones del entorno socio ambiental, escolar, familiar, en la índole pedagógica de la actuación de los docentes y dificulta-

des relacionadas con aspectos específicos de las distintas disciplinas. (LIGERAS, 2001:220).

Las dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales estrictamente vinculadas con los contenidos disciplinares suelen estar relacionados con la comprensión del espacio y su representación cartográfica, del tiempo y la comprensión del tiempo histórico; la empatía, la causalidad, la conceptualización (LIGERAS, 2001:221). Para otros, existen a lo menos dos consideraciones estrictamente didácticas que pueden contribuir a explicar el fracaso en la práctica docente al momento de trabajar ambas nociones, ellas son la discontinuidad conceptual y la falta de recurrencia procedimental a lo largo de los diversos ciclos de la enseñanza. (TREPAT, 1998:49)

Respecto al tiempo, el maestro debe tener claro la diferencia entre tiempo cronológico y tiempo histórico o social. La cronología no equivale automáticamente al tiempo histórico porque, a pesar de que mide el decurso de las existencias personales y colectivas, de hecho no dice ni explica nada de lo que mide. Sin embargo, parece existir unanimidad sobre el hecho de que el tiempo cronológico es previo y soporte necesario para cualquier construcción del tiempo social. (TREPAT, 1998:26)

En cuanto al problema específico de la orientación espacial, es preciso recordar que saber pensar el espacio va unido al conocimiento del mapa cuyo estudio escolar ha sido más o menos importante. En este sentido se presenta el mapa como la forma de organizar la realidad espacial y como guía de la reflexión del alumno. (PIÑEIRO Y MELÓN, 2001:329) Hoy más que nunca no se podría hacer geo-

grafía sin mapa. Saber trabajar con el es una destreza imprescindible si tenemos en cuenta que se trata de un documento que nos transmite información sobre el espacio. (JOLY y REINERI, 1999:330)

Para enfrentar este desafío y apoyar efectivamente al alumno que se adentra en la formación inicial como futuro profesor, hemos elaborado un dossier que permita mitigar algunas dificultades de aprendizaje, concretamente la habilidad para manejar lo temporoespacial.

El producto final de la reflexión en torno a las dificultades de aprendizaje fue el Dossier Didáctico, el cual contiene 71 páginas, con una veintena de fuentes documentales, 18 mapas en colores, un número importante de infografías (cuadros estadísticos, cronologías y perfiles topográficos), actividades para cada unidad de aprendizaje, como también, una orientación bibliográfica para el alumno/a.

La finalidad específica del Dossier Didáctico es complementar y orientar el trabajo que el alumno/a de la cátedra de *Historia de América y Chile Prehispánico* debe desarrollar para lograr los objetivos trazados por el profesor. Es importante responder a la pregunta *¿qué es un dossier didáctico?* Un dossier didáctico es mucho más que la mera presentación de una serie de recursos de aprendizaje, ordenados por unidades, por el contrario, y a raíz de su configuración, el dossier le permitirá a los alumnos/as desarrollar habilidades para comprender, analizar e interpretar procesos históricos complejos.

Pensar en América y Chile Prehispánico desde el punto de vista de los contenidos, es una materia de múltiples alcances. Por ello, el Dossier Didáctico que se ha elaborado, contempla cinco grandes unidades de aprendizaje, las cuales se enfocan, metodológicamente, desde una perspectiva holística.

Para una correcta comprensión y utilización del Dossier Didáctico, el alumno/a deberá entender por lo menos dos cosas. Primero,

que éste lo orientará de mejor forma en las clases que desarrollará el profesor, y segundo, que las actividades y la ejercitación que indica el Dossier para cada unidad de aprendizaje, se deben hacer con rigurosa disciplina.

En la elaboración del Dossier Didáctico se han utilizado fuentes y bibliografía de gran valor. Por ejemplo, entre las fuentes escritas se consultaron el *Códice de Mendoza*, *El Memorial de Charcas*, *Historia General de las Cosas de Nueva España*, *Relaciones de la Conquista de Yucatán*, *Relaciones de la Conquista de México*, escritos por Francisco de Sahagún, Diego de Landa y Hernán Cortés respectivamente.

Con relación a la bibliografía, ésta contempló, por ejemplo, los escritos clásicos de *Paul Rivet*, *Bernardo Berdichewsky*, *Richard Leakey*, y los más recientes, de *Lesli Bethell*, *Valdemar Espinosa Soriano*, *Therese Boyssse-Cassagne*, *José Luis Martínez*, *John Murra*, *María Rostworowski*, *Jorge Hidalgo*, *María Ester Grebe*, *Waldo Ríos*, *Oswaldo Silva*, las interesantes publicaciones del *Museo Chileno de Arte Precolombino* y de Revistas, Boletines y Anales como: la *Revista Chungará*, *Estudios Atacamenos*, *El Boletín de Prehistoria de Chile* y *Anales del Instituto de la Patagonia*. A ello debemos agregar direcciones de internet, como: www.etnohistoria.com, www.tange.org/lat/abori/iniciohtml, www.gratisweb.com/gatica-ponce, www.icarito.cl y buscador Altavista: "*Poblamiento Americano*", "*Prehistoria de América*", "*Mesoamérica*", "*Mayas*", "*Aztecas*", "*Mapuches*", "*Indígenas de Chile*", "*Cultura Chinchorro*".

Los objetivos generales del Dossier Didáctico son:

- Apoyar al alumno/a en la comprensión de unidades de aprendizaje que se desarrollarán en el curso de Historia de América y Chile Prehispánico.
- Desarrollar en el alumno/a habilidades que

le permitan situarse en el tiempo y en el espacio, para analizar e interpretar fuentes, para investigar y comunicar resultados, como asimismo, internalizar valores, a partir de los contenidos programáticos.

El Dossier Didáctico presenta cinco características básicas, las cuales permiten dimensionar su importancia, a saber:

a.- Primero. *Contempla cinco unidades de aprendizaje, que son:*

- Fuentes para el estudio del mundo Prehispánico
- Poblamiento americano
- El área mesoamericana
- El área andina
- Pueblos prehispánicos chilenos

b.- Segundo. *El Dossier Didáctico está centrado en las actividades más que en el contenido. Las actividades serán para retroalimentar los temas vistos en clases.*

c.- Tercero. *Cada unidad de aprendizaje tiene dos o tres actividades que se desprenden de la información que entrega el Dossier Didáctico*

d.- Cuarto. *Cada actividad tiene objetivos, enunciación de contenidos, método o procedimiento, trabajo complementario y sugerencia bibliográfica.*

e.- Quinto. *A partir de la sugerencia bibliográfica, el alumno, deberá realizar actividades complementarias, una o dos, con la finalidad de profundizar en las temáticas y manejar principios básicos de la investigación.*

De esta forma, el Dossier Didáctico, está llamado a cumplir un papel fundamental en la orientación del trabajo que debe desarrollar el alumno/a de primer año de Pedagogía en Historia y Geografía, en la cátedra de Historia de América y Chile Prehispánico, con una única finalidad, cuál es, hacer comprensibles los contenidos programáticos, entendidos éstos como *"conjunto de conocimientos, habilidades y valores"*.

Finalmente, quiero reconocer la colaboración del Profesor Christian Loyola Gómez y a los alumnos de Pedagogía en Historia y Geografía Christian Avila Donoso, Marcelo Avila Donoso y Rodrigo Ortega Mierzejewski, por su aporte en los distintos momentos del proceso de elaboración del Dossier Didáctico, como también, a la Universidad del Bío-Bío, por financiar el proyecto. (F.D.D.OO-T14)

II.- DE LAS UNIDADES DE APRENDIZAJE

PRIMERA UNIDAD DE APRENDIZAJE

Fuentes para el Estudio del Mundo Prehispánico

a.- Objetivos:

- Conocer distintos tipos de fuentes para el tratamiento de los contenidos del mundo prehispánico, concretamente de fuentes documentales, iconográficas y arqueológicas.
- Apreciar el valor de la fuente histórica en el conocimiento del mundo prehispánico.
- Desarrollar la capacidad comprensiva de los alumnos/as mediante la aplicación de una metodología de análisis de fuentes.

b.- Contenidos programáticos.

- El mundo azteca: una primera aproximación.
- El mundo andino: una visión a partir del siglo XVI.
- Pueblos prehispánicos chilenos: una primera aproximación.

c.- Recursos:

• *Fuentes documentales:*

- 1.- "El Memorial de Charcas". Una fuente para el mundo andino.
- 2.- Francisco de Sahagún: *"Historia General de las cosas de Nueva España"*.
- 3.- Hernán Cortés: *"Relaciones de la conquista de México"*.

4.- Diego de Landa: *"Relaciones de las cosas de Yucatán"*.

- *Fuentes iconográficas. "El Códice de Mendoza"*.
- *Fuentes arqueológicas.* Pirámides, tumbas, estelas, conchales, cerámica, restos óseos.

d.-Actividad

Análisis de fuentes para comprender el mundo prehispánico: documentales, iconográficas y arqueológicas.

e.- Procedimiento

1.-Fuentes documentales

- Trabajo personal
Pasos
 - 1.- Lectura y primera impresión de cada uno de los tipos de fuentes.
 - 2.- Ideas que se visualizan en cada una de ellas.
 - 3.-Comparación entre el mundo mesoamericano y andino a partir de los componentes del concepto Cultura, según Lesli White.

- Trabajo grupal
Pasos
 - 1.- Comparar las fuentes: documentales, iconográficas y arqueológicas
 - 2.- Discutir las ideas personales
 - 3.- Elaboración de síntesis (conclusiones)
 - 4.-Socialización del trabajo

2.-Fuentes iconográficas

- Trabajo personal
Pasos
 - 1.- Describir la situación que presentan las figuras 1,2,3,4,5 alusivas al matrimonio y la familia, (en texto original)
 - 2.- Describe la situación que presentan las figuras 1,2,3,4,5 alusivas a la guerra.(en texto original)
- Trabajo grupal
 - 1.- Elaborar un **texto interpretativo** de cada uno de los temas:

- a.- Matrimonio y familia
- b.-La guerra

3.- Fuentes arqueológicas

- Trabajo grupal
Pasos
 - 1.- Comentar el rol de la arqueología como fuente para reconstruir el pasado del hombre a partir de las figuras 1, 2, y 3. (en texto original).
 - 2.- Investigar sobre el desarrollo de la ciencia arqueológica en Chile y sus principales hallazgos.

e.- Trabajo complementario

- 1.- Buscar y presentar otras fuentes de tipo documental, iconográfica y arqueológica de utilidad para conocer el mundo prehispánico. Elaborar un breve resumen.
- 2.- Relacionar el mundo descrito por las fuentes con el momento actual que viven las culturas Precolombinas en México, Perú y Chile. Para ello debes considerar la prensa escrita: diarios, revistas, como también, internet.
- 3.- Proponer una actividad pedagógica para trabajar a nivel de aula con alumnos de NM2, a partir de las fuentes entregadas y el trabajo complementario realizado.

SEGUNDA UNIDAD DE APRENDIZAJE

Poblamiento Americano

a.- Objetivos:

- Conocer las teorías de poblamiento americano que presentan mayor validez para comprender el origen alóctono del hombre.
- Desarrollar en el alumno/a el sentido de ubicación espacial en la comprensión y análisis de la presencia del hombre en América.
- Localizar y valorar el aporte de la arqueología en el conocimiento y análisis de la presencia y devenir del hombre en América.

b.- Contenidos programáticos

- El hombre en el planeta: evolución o creación

- Métodos y técnicas de datación
- Teorías de Poblamiento
- El aporte de la arqueología

c.- Recursos

- Libros especializados
- Mapas temáticos
- Iconografía

d.-Actividades

- 1.- Análisis de mapas temáticos.
- 2.-Lectura crítica de posturas frente al poblamiento americano.

e.- Procedimiento

Actividad uno. El alumno/a dispondrá de mapas temáticos relativos al aspecto: cronológico, geográfico (vías de entrada), físico, vegetacional, faunístico y arqueológico. En cada una de las figuras (1, 2, 3, 4 y 5, en texto original) deberá describir e interpretar, para luego, concluir respecto al conjunto de los mapas temáticos.

Actividad dos. El profesor entregará una o dos lecturas, a partir de las cuales el alumno/a, deberá analizar y relacionar críticamente. Luego elaborará un informe, según pauta que entregará oportunamente el profesor, el cual se comentará en clases.

e.- Trabajo complementario

A partir de la sugerencia bibliográfica que se entrega, el alumno/a escribirá un ensayo, cuya extensión y características se explicarán en su debido momento.

TERCERA UNIDAD DE APRENDIZAJE EI

mundo mesoamericano

a.-Objetivos

- Desarrollar en el alumno/a la capacidad de orientación temporo-espacial a partir de la correcta utilización de la línea de tiempo y el mapa.

- Comprender el concepto cultura y civilización a partir del análisis e interpretación de los procesos históricos que vivieron los prehispánicos.

- Identificar y vincular con el presente las principales características ideológicas, sociológicas y tecnológicas del mundo mesoamericano.

b.-Contenidos programáticos

- Geografía mesoamericana
- Etnografía mesoamericana
- Estadios evolutivos
- Relaciones interculturales
- Aportes a la humanidad

c.- Recursos

- **Fuentes documentales** (en primera unidad de aprendizaje, ver dossier original)

- 1.- Francisco de Sahagún: *"Historia General de las cosas de Nueva España"*
- 2- Hernán Cortés: *"Relaciones de la conquista de México"*
- 3.- Diego de Landa: *"Relaciones de las cosas de Yucatán"*

- **Fuentes iconográficas** (en primera unidad de aprendizaje, ver dossier original) 1.- El Códice de Mendoza.

• **Fuentes arqueológicas.**

- 1.-Pirámides
- 2.-Ciudades
- 3.-Tumbas
- 4.- Cerámica

d.- Actividades

- Análisis de cronologías
- Interpretación de mapas generales y específicos

e.- Procedimiento

- Trabajo individual

Actividad uno. El profesor entregará un cuadro cronológico de las culturas mesoamericanas y del área andina a partir del cual, los alumnos/as deberán crear con-

textos socioculturales para cada una de las culturas.

- Trabajo grupal

Actividad dos. Considerando los mapas (figuras 2, 3, 4 y 5, en texto original, realiza lo siguiente: Pasos

1.- Mapa dos. Comparar el espacio geográfico (extensión) de las culturas mesoamericanas y andinas.

2.- Mapa tres. Compara a partir de la riqueza del suelo el mundo mesoamericano y andino.

3.- Mapa cuatro y cinco. Relacionar el mundo maya y azteca en el aspecto geográfico, económico y político.

e.-Trabajo complementario

Fichaje de artículos o capítulos de libros relevantes. El tipo de ficha y la cantidad del mismo los entregará el profesor en clases.

CUARTA UNIDAD DE APRENDIZAJE EI

Mundo Andino

a.- Objetivos

- Identificar su geografía y las formas de adaptación que ideó el incario para sobrevivir en los distintos nichos ecológicos.
- Comprender los elementos fundamentales que posibilitaron la dominación y configuración de un imperio único en América del Sur.
- Establecer relaciones ideológicas, sociológicas y tecnológicas entre el mundo inca y las culturas del norte de Chile.

b.- Contenidos programáticos

- Ubicación témpora-espacial
- Conformación del imperio
- Transculturización en el mundo andino
- Política de dominación
- Los incas y las culturas del norte de Chile

c.- Recursos

- Mapas temáticos: físico-geográfico, etnográfico y político.
- Material documental. Fuentes escritas (Ver primera unidad de aprendizaje) e iconográficas.
- Diapositivas

d.- Actividad

Análisis de material gráfico (perfiles, mapas, diapositivas, imágenes)

e.- Procedimiento

Pasos

1.- Considerando las figuras 1,2 y 3 (en texto original) describe el medio geográfico y relaciona dicho aspecto con las posibilidades de vida que tenía el incario.

2.- A partir de las figuras 4 y 5 realiza lo siguiente:

a.- Determinar las características e importancia de la cultura Nazca dentro del imperio Inca.

3.- Teniendo en cuenta la figura 4, responde:

a.- Describe en términos geográficos los territorios dominados por los tres últimos reyes incas.

b.- ¿Qué razón o razones motivaron la expansión territorial de los reyes incas? c.- *Relaciona el incanato con las culturas del norte de Chile. Indica elementos concretos que evidencien la dominación e influencia en el territorio nacional.*

e.- Trabajo complementario

1.- Análisis de lecturas claves que indicará oportunamente el profesor.

2.- Acopio de material escrito y gráfico en revistas y diarios.

QUINTA UNIDAD DE APRENDIZAJE Los Pueblos Prehispánicos Chilenos

a.- Objetivos

- Lograr en el alumno/a una correcta localización geográfica de los pueblos precolombinos chilenos
- Identificar formas de vida y comportamien-

tos sociales de los pueblos prehispánicos previos a la llegada de los conquistadores españoles.

- Valorar el espíritu creativo y de compromiso con el medio ambiente por parte de los pueblos prehispánicos chilenos.
- Fortalecer el sentimiento de identidad cultural nacional a partir del análisis y comprensión de un pasado que es presente.

b.- Contenidos programáticos

- El medio geográfico
- El medio etnográfico
- Estadios evolutivos
- Adaptación al medio
- Ideas y creencias
- Tecnologías

c.- Recursos

- Mapas
- Diapositivas
- Video educativo
- Textos especializados
- Diarios y revistas

d.- Actividad

- 1.- Trabajo en mapística: localización e interpretación
- 2.- Análisis de video educativo
- 3.- Elaboración de un dossier didáctico: Titulado "El origen Chileno; Presente y pasado".

e.- Procedimiento

Actividad uno. El profesor entregará un documento de trabajo el cual contiene lo siguiente:

- Una presentación
- Descripción de cada zona geocultural desde una perspectiva arqueológica
- Descripción de diapositivas alusivas a cada zona geocultural.

A partir de un set de mapas relativos a hallazgos arqueológicos, específicamente seis mapas, identifica los principales descubrimientos por cada una de las zonas

geoculturales y la importancia que tienen, considerando el texto explicativo adjunto. Además, se *analizará* un set de diapositivas, las cuales guardan estrecha relación con cada una de las seis zonas.

Actividad dos.

Partiendo de los videos "*Historia General de Chile*", *Volumen N° 1, Pueblos Prehispánicos*, VMC Editores Multimedia e "*Incas y Diaguitas a través de las Imágenes, (1470-1536 d.c.)*", Proyecto Fondart, Museo Arqueológico de La Serena, deberás hacer lo siguiente:

a.- Caracterizar los pueblos prehispánicos chilenos por zonas según pauta del profesor

b.-Determinar la importancia de los Incas en los estadios evolutivos de los pueblos del norte del país.

c.-Precisar la importancia de los últimos descubrimientos arqueológicos, especialmente de Monte Verde I y II.

d.- *Relacionar los videos con el capítulo quinto del libro **Historia Contemporánea de Chile**, tomo II, 1999, de Gabriel Salazar y Julio Pinto, titulado "Las etnias chilenas". Se debe entregar un Informe breve, donde lo sustantivo son las ideas principales.*

Actividad tres. Planificar el desarrollo de una temática relativa a los pueblos prehispánicos chilenos, a partir del Programa del Ministerio de Educación para NM2, considerando material documental e iconográfico. Las especificaciones técnico-pedagógicas las entregará el profesor en un taller.

e.- Trabajo complementario

Búsqueda de recursos pedagógicos para la elaboración de una Propuesta de trabajo a nivel de aula relativa a los pueblos prehispánicos chilenos. Esta Propuesta debe ser pensada para alumnos de enseñanza media, específicamente para NM2. Todas las especificaciones técnicas sobre la Propuesta son entregadas en un taller por el profesor.

III.- LA EVALUACIÓN DEL TRABAJO DEL ALUMNO

La evaluación busca medir el proceso de aprendizaje teniendo siempre presente las tres funciones básicas de la misma, a saber: la función diagnóstica, de orientación y de control. Por ello que se pidió a los alumnos manejar un portafolio donde fueran dejando testimonio de cada una de las actividades-talleres que realizaba según indicaciones del dossier. En cada unidad de aprendizaje se solicitaba hacer ejercicio, individuales y colectivos, los cuales estaban orientados a desarrollar habilidades y actitudes. Un número importante de actividades-talleres fue revisado formativamente por el profesor, donde se hacían las correcciones necesarias y los alcances pertinentes, exigiéndose incorporar el resultado de la actividad definitiva al portafolio.

Así fueron revisados los talleres relativos al manejo de fuentes, de orientación témpora-espacial, de análisis de documentales, de trabajo en prensa escrita. Sin embargo, los productos evaluados de mayor importancia y ponderación fueron la realización de un ensayo y de un recurso de aprendizaje que tuviera una aplicación directa al aula, concretamente para alumnos de NM2. Para estos trabajos se fijaron los criterios de evaluación siendo los más importantes: La utilización de fuentes y bibliografía, la calidad y valor del material iconográfico, la presentación de ideas con claridad y precisión, el manejo del tiempo y el espacio y la creatividad al momento de aprovechar todos los subproductos "almacenados" en el portafolio.

IV.- EL IMPACTO DEL DOSSIER DIDACTICO: UNA PRIMERA EVALUACIÓN

Antes de referirme al impacto, es importante hacer notar que el producto, el Dossier Didáctico, fue entregado a comienzos del semestre a la biblioteca de la universidad como material de consulta, específicamente 10 ejemplares. Dejando en claro esta consideración, paso a indicar las evidencias que per-

miten hacer una evaluación positiva del impacto que tuvo en el desarrollo del curso.

- a.- Diez alumnos del curso, de un total de 45, multicopió el dossier didáctico completamente y siete reprodujeron el material iconográfico (mapas, cuadros estadísticos, perfiles topográficos, mapas conceptuales, etc.).
- b.- El número de dossiers disponibles en bibliotecas fue solicitado 85 veces por un período de cinco días. Al multiplicar ambas cifras obtendremos 425 días que el dossier permaneció en poder de los alumnos. Si al número total de alumnos del curso (45) le restamos los que multicopiaron íntegramente el dossier y los que fotocopiaron sólo el material iconográfico (17), llegaremos a establecer que los 28 alumnos restantes tuvieron en promedio el dossier en sus manos una vez por semana.
- c.- Al revisar la ficha pedagógica que el profesor tiene de cada alumno con su fotografía respectiva, es posible constatar que el 85 por ciento del curso (36 alumnos) reconocen la utilidad del dossier como apoyo efectivo al curso. El mayor aporte está en la orientación témpora-espacial que brinda al alumno, especialmente de un mundo aparentemente lejano como lo es el prehispánico.
- d.- Un elemento que apoya lo anteriormente señalado es al analizar los certámenes de años anteriores con los del 2001. Los certámenes presentan la misma estructura: preguntas de conocimientos específicos, de comprensión y aplicación. Dentro de estas últimas, el trabajo en mapa, de Idealización geográfica, ocupa un lugar importante. Antes de la existencia del dossier, el promedio de aprobación de dicho ítem fue de un 50 por ciento (7,5 puntos de un total de 15). En el último certamen aplicado, pos utilización del dossier, de un total de 15 puntos que tenía el ítem, el promedio del curso fue de 11 puntos, es decir, de un 73 por ciento de aprobación.

- e.- Finalmente, indicar que un 20 por ciento de los alumnos dio examen (9), de los cuales dos pasaron a examen de repetición. La calificación promedio del curso fue de nota 70 puntos de 1 a 100.

BIBLIOGRAFIA

Especialidad

1. Barra, Enrique, 2000, **Mapuche Nación Emergente**, Editorial LOM, Santiago de Chile
2. Bethell, Leslie, 1990, **Historia de América Latina**, Editorial Crítica, Barcelona-México
3. Gilbert, Adrián; Cotterell, Maurice, 1996, **Las Profecías Mayas**, Editorial Grijalbo, México.
4. Grebe, María Ester, 1998, **Culturas indígenas de Chile: un Estudio Preliminar**, Editorial Pehuén, Santiago de Chile.
5. Museo Chileno de Arte Precolombino, 1997, **Chile Antes de Chile: Prehistoria**, Ediciones Museo Chileno de Arte Precolombino, Santiago de Chile.
6. Sierra, Malú, 1992, **Mapuche Gente de la Tierra**, Editorial Sudamericana, Santiago de Chile.
7. Silva, Osvaldo, 1980, **Culturas y Pueblos de Chile Prehispánico**, Editorial Salesiana, Santiago de Chile.
8. Silva, Osvaldo, 1984, **"Mito y Ritual en la Civilización Azteca"**, Ediciones Universidad de Chile, Cuaderno de Historia N° 4, Santiago de Chile.

Didáctica

1. Benejam, Pilar y Pagés, Joan, 1997, **Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Media**, Editorial Horsori, Barcelona, España.
2. Coll, César, 1997, **Psicología y Currículum**, Ediciones Paidós, Barcelona, España.
3. Gibaja, José Carlos, 1998, **"La Historia que se Hace, la Historia que se Aprende, la Historia que se Enseña"**, Revista Iber, N°17, Barcelona, España.
4. Licerias, Ángel, 2001, **"La Atención a las Dificultades en el Aprendizaje de las Ciencias Sociales. Un Compromiso para su Didáctica y para el Profesorado"**, Ediciones Universidad de Alicante, Scripta in Memoriam, España.
5. Piñeiro, María y Melón, María, 2001, **"El Razonamiento Espádal a través de los Mapas de Atlas"**, Ediciones Universidad de Alicante, Scripta in Memoriam, España.
6. Romera, Juan Karlos, 1998, **"La historia como eje articulador de la enseñanza y aprendizaje de los contenidos conceptuales"**, Revista Iber N° 17, Barcelona, España.
7. Trepát, Cristófol, 1995, **Procedimientos en Historia, un Punto de Vista Didáctico**, Editorial Grao, Barcelona, España.
8. Trepát, Cristófol y Comes, Pilar, 1998, **El Tiempo y el Espacio en la Didáctica de las Ciencias Sociales**, Editorial Grao, Barcelona, España

EL DESARROLLO DE LA ESCUELA RURAL CHILENA

Autor: Marco Aurelio Reyes Coca
Decano de la Facultad de Educación y
Humanidades de la Universidad del Bío Bío

RESUMEN

El análisis histórico del desarrollo de la "Escuela Rural Chilena" debe efectuarse dentro del contexto de la realidad educacional latinoamericana, y por que no decirlo, del Tercer Mundo. Su existencia misma demuestra cómo no siempre es posible, desde una perspectiva histórica, ajustar a la realidad los fundamentos e ideales que estructuran una sociedad a partir de su conciencia colectiva. Eso ha ocurrido con la realidad histórica de la "Escuela Rural Chilena": tener existencia plena solamente un siglo y medio después que la nación establece un orden pedagógico consagrado constitucionalmente. Esta realidad histórica demuestra como una institución social requiere de un largo proceso de maduración, además de la voluntad de los actores sociales, por concretar un proyecto que figura en el sustrato de la conciencia colectiva de la nación.

La visión retrospectiva de la "Escuela Rural Chilena" nos sitúa en la realidad nacional de 1833, en los albores del republicanismo nacional.

1.- EL ORDEN PEDAGÓGICO CONSA-GRADO CONSTITUCIONALMENTE (1833).

Una nación que aspira al "orden" como ideal social en lo político, jurídico, económico, administrativo, social, cultural, etc., no puede dejar de lado el sistema educacional. Resulta lógico que la Constitución de 1833 consagrara un claro orden pedagógico, al establecer que la "educación es atención preferente del Estado". Dentro de esa ideología del orden, se crea una rigurosa y exigente aspiración al orden educativo. El "Estado Protector Vigilante", propone, gestiona, promueve, realiza, controla y evalúa todo proyecto educativo; desde el nivel primario al universitario. Dentro de ese esquema de "educación republicana temprana", la educación rural resulta poco menos que una utopía irrealizable en el marco de una estructura económica, social y cultural absolutamente oligárquica. Era imposible educar a la masa campesina dentro de un verdadero sistema feudal agrario, como el que imperaba en el país. El contexto nacional rural, hacía prácticamente irrealizable el Proyecto de Desarrollo, aun-

que el discurso ideológico expresaba otra cosa. Existía una lastimera realidad en las Escuelas Rurales, verdaderas chozas semi-vacías, la chatura moral del maestro, cuando no moral (Apey, María Angélica, La Instrucción Rural en Chile durante el siglo XIX... "Dimensión Histórica de Chile", pp 6-7, 1989-1990, Historia de la Educación).

"Sin maestros idóneos, sin útiles, sin local acomodado es de admirar que nuestras escuelas no se hallen en estado más lamentable todavía" (Memoria Ministerio de Instrucción; 1844, pp 14-15).

2.- LAS ESCUELAS NORMALES: BÚSQUEDA DE LA MODERNIZACIÓN SOCIAL.

La situación del país sufre un cambio, aunque incidental y no estructural, en el momento mismo en que se crean las Escuelas Normales de Preceptores, a partir de la década de 1840. Como expresaba Valentín Letelier, se inicia la "lucha por la cultura y la educación", cultivando a la real reserva intelectual, moral de la nación, destinada en lo

sucesivo a estructurar dentro de la sociedad, la más vigorosa de las "mesocracias", junto a Argentina y Uruguay. La Escuela Normal, repartida por todo el espacio nacional, promueve una clase social intermedia que se incrusta como cuña entre los extremos de la escala social, premunida tan solo con las armas de la educación y la cultura. Estas escuelas que formaban "preceptores", destacaban por su organización, alto profesionalismo, espíritu renovador y un acrisolado prestigio, que traspasó las fronteras de Chile. Los egresados, poseedores de una amplia gama de conocimientos, eran considerados por la sociedad de entonces, como el paradigma de la "persona culta". El profesor normalista pertenecía, generalmente, a la clase media baja, incluyendo las minorías étnicas, que luego volverían a sus propias ciudades y pueblos, para educar a su pueblo. Pese a los esfuerzos que el Estado hacía por promover la educación, ésta seguía siendo patrimonio de algunos sectores de la sociedad y la "Escuela Rural" debía mantenerse dentro del entorno adverso de la estructura económica-social, alentada, más que nada, por el apostolado del maestro que se formaba en las Escuelas Normales y que constituían "una idónea milicia civil" (Munizaga, Roberto; *Hitos Significativos de la Educación Chilena*, Universidad de Chile, Facultad de Filosofía, Humanidades y Educación, 1982).

Así, "nacieron las Escuelas Normales de Concepción, de Chillan, de Talca, de San Fernando y la de Elqui, esta última fundada en La Serena recién en 1951. Los profesores y el personal auxiliar que se hicieron cargo de estos establecimientos, como era previsible, en su mayor parte debieron traerse de Europa, en especial de Alemania" (Apey, María Angélica; *Historia de la Sociedad Nacional de Agricultura, Orgrama Imp., Stgo., 1988*).

3.- LA CRISIS DEL CENTENARIO: 1910.

A pesar de la profunda innovación que estaba sufriendo la educación chilena desde el gobierno de Balmaceda, asumiendo el paradigma propugnado por don José Abelardo

Núñez, de la "revitalización auténtica de la educación de las clases populares"; la situación educacional de los niños campesinos seguía siendo estremecedora. Esto era especialmente sensible en el analfabetismo casi absoluto. A pesar de que el maestro contaba con una excelente preparación; la situación no era en mucho edificante. Durante la inauguración del Primer Congreso Nacional Pedagógico, el 20 de septiembre de 1889, el Ministerio de Educación Pública, el chillanense Federico Puga Borne, expresaba que: "el aislamiento y la soledad paralizan poco a poco las voluntades más enérgicas. El maestro de la escuela se halla de ordinario sometido por la naturaleza misma de sus tareas, a la soledad y al aislamiento, necesita un esfuerzo constante para no dejarse dominar por su perniciosa influencia y para no caer, vencido por ella, en el desaliento, en el tedio, que lo conducen irremediamente a la estagnación y a la rutina" (Citado por Luis Gómez Catalán, en *"Hitos significativos en el desarrollo de la Educación Chilena en las Primeras Décadas del Siglo XX"* Op. Cit, p.13).

De este discurso puede deducirse la profunda brecha que existía entre la formación y la calidad didáctica del maestro y la realidad que impedía que los sectores más vulnerables de la sociedad, en especial en los espacios rurales, tuvieran acceso real a la educación.

Un hecho histórico importante fue la creación de la Escuela Normal de Chillan, en 1889, que formaba maestros para la ruralidad, y que bajo la dirección del "maestro" Juan Madrid Azolas (entre 1894-1921), llegó a ser "la segunda de mayor relevancia en aquella época" (Ibacache, Carlos R.; *"Escritores Normalistas Chilenos"*. Lom Ed., Stgo, 1998).

El maestro rural debía luchar contra el ausentismo escolar, puesto que los niños constituían una sólida fuerza de trabajo en el campo: "Durante los meses de marzo, abril y parte de mayo, los padres ocupan a sus hijos en las cosechas, y en seguida se excusan generalmente con que el niño no tiene trajecito con que asistir decentemente al co-

legio" (Primer Congreso Nacional Pedagógico, Opiniones del Visitador de Escuelas de la Provincia de Concepción, Resumen de Actas, 1890, p.47).

A pesar de todos los inconvenientes, los maestros contaron con dos recursos didácticos maravillosos para la enseñanza de sus alumnos: "El Silabario de don Claudio Matte y el libro de lectura "El Lector Americano" de don José Abelardo Nuñez, que permitían con la máxima flexibilidad y dinamismo, introducir a sus alumnos, cualquiera fuera su condición, en el mundo de las letras y de la cultura. Sin embargo, la cruda realidad social y su repercusión en la "Escuela", están presentes en las obras de Alejandro Venegas, "Sinceridad: Chile en el año 1910", y en los escritos de Darío Salas: "La Educación Primaria Obligatoria" (1910) y el "El Problema Nacional" (1917). Estos escritos representaban una negativa visión de la realidad nacional, como producto del debate público del Centenario que buscaba nuevas orientaciones y finalidades para la educación chilena. Otro ejemplo paradigmático, resulta ser la discusión parlamentaria del proyecto presentado por don Pedro Bannen sobre la obligatoriedad de la enseñanza primaria (1900). En ese debate dentro del Congreso, aparece la opinión de la oligarquía representada por Ventura Blanco Viel, quien sostenía que no era posible sustituir el derecho del padre por el derecho de la sociedad, un verdadero esclavo de ella: "¿En virtud de qué atribuciones interviene el Estado, con la fuerza pública en el seno de una familia pacífica y honrada...? (Discursos Parlamentarios). Y conste que se trataba solamente de imponer la educación primaria obligatoria. Piénsese entonces, en la realidad que vivían las "Escuelas Rurales", donde se estaba produciendo un vigoroso proceso de "reintegración", como producto de la Gran Depresión de 1873-1896. Frente a esta realidad, resulta obvio comprender que el siglo XIX estaba muy distante de ofrecer a todos los chilenos la igualdad de oportunidades educativas. Con mayor evidencia, dicho fenómeno se presenta al interior de la sociedad rural (Apey, M.A.; "La Instrucción Rural..." op. cit. p.118).

4.- LA LEY DE EDUCACIÓN PRIMARIA OBLIGATORIA Y LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA.

Hacia 1920, las cifras del analfabetismo eran escalofrantes, requiriéndose en forma imperiosa, de herramientas eficaces para combatirlo. Debe recordarse que, si bien la educación primaria era gratuita desde el decenio de don Manuel Montt en la década de 1850, su obligatoriedad legal sólo viene a serlo solamente en 1920; casi 70 años después y tras incómodos e inconcebibles debates.

Hemos señalado que la publicación de la obra de Darío Salas "El Problema Nacional", fue el detonante que tuvo la virtud de promover el gran movimiento de opinión pública por lograr la obligatoriedad de la Educación Primaria. Sin embargo, las aspiraciones populares se habían encauzado en el movimiento político reivindicacionista liderado por Arturo Alessandri, propulsado más que nada por la desastrosa crisis económica y social del país y del capitalismo en general, que prenunciaban la Gran Depresión de 1929. Al descontento social, se sumaba la situación educacional que requería de una reforma total con el propósito de mejorar los males que aquejaban a la vida social en su conjunto. Es indudable que fueron años difíciles para el normal desarrollo de la educación nacional.

Si bien se había aprobado la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, no se implementó de inmediato una dirección uniforme ni una orientación común. Se puede afirmar que la "Renovación Pedagógica de 1928", durante el gobierno del General Ibáñez del Campo, intentó poner en real vigencia la Ley de 1920. La "Escuela Rural" debía realizar ingentes esfuerzos, muchas veces inocuos, para convencer a la comunidad rural de los beneficios de la instrucción primaria. Ante un poder económico-social omnipotente, el maestro rural aparecía como un factor perturbador y socavador de una rígida estructura que el poder no estaba ni convencido ni decidido a modificar. Era difícil convencer al patrón de fundo sobre la importancia de la educación para promover a la clase campesina.

Los años posteriores a 1930, marcan el afán de las clases populares por ascender dentro de la escala social a través de una programada lucha reivindicacionista, en la cual la educación ocupa un importante rol. Esto es particularmente significativo durante el gobierno de Pedro Aguirre Cerda (1938-1941), el que hace suyo el lema de "gobernar es educar". Sin embargo, el esfuerzo que el Estado hace por promocionar la educación ante los sectores más desposeídos, quedan en tela de juicio ante el diagnóstico hecho por Amanda Labarca: "En nuestra América la gran masa popular, la campesina, la mestiza y sobre todo la indígena son paupérrimas y, lo que es peor, carecen de medios culturales y técnicos para redimirse de su indefensa servidumbre" (Labarca, Amanda; "Realidades y Problemas de Nuestra Enseñanza, 1886-1957". Ed. Univ. Stgo de Chile, 1953).

Ese es precisamente el contexto en que se desenvuelve la Escuela Rural. Pero también debemos expresar que a pesar de esa triste realidad, "La Escuela Normal de Chillan y su historia, nos señala grandes enseñanzas que se precisa considerar cuando queremos que la educación sea una fuerza de cambios sociales, formadora de hombres honestos, como quería don Juan Madrid" (Contreras Jara, Luis; "Tras la huella formativa y fundacional de un educador: Juan Madrid Azolas". Ponencia IX Jornada de la Educación en Chile, Chillan, octubre, 2001).

5.-LA DECADA DE 1960: "LA COBERTURA EDUCACIONAL".

Transcurridos 30 años de la obligatoriedad de la educación primaria, los niños de las áreas rurales no disponían aún de las mayores oportunidades educativas a que tenían derecho, en virtud de la legislación vigente. La discriminación del pueblo rural seguía siendo un hecho incontrovertible. El gobierno del presidente Eduardo Frei Montalva, lleva a cabo una Reforma Educacional destinada a cubrir cuantitativamente todas las necesidades de la población chilena. Dicha reforma se produce paralelamente con la Reforma Agraria que genera un nuevo escenario en el agro nacio-

nal y que involucra determinadamente a la "Escuela Rural". Representa, sin duda, el esfuerzo más significativo, realizado hasta entonces, por abarcar educacionalmente a toda la sociedad chilena. A pesar de todo, la "Escuela Rural" continuará siendo el "talón de Aquiles" del sistema educativo chileno. Una década después, en los Cuadernos de la Superintendencia de Educación Pública (1976), se revelaba que, de 5.000 escuelas rurales, sólo 582 llegaban al octavo grado, vale decir, la educación básica completa. De los 505.3900 alumnos matriculados en dichas escuelas, solamente 12.944 niños disponían de educación básica completa. Tan sólo el 2,56% tenía la oportunidad de acceder a un beneficio consagrado legalmente desde hacía 56 años.

Era evidente aún que la "Escuela rural" constituía el problema mayor de la educación chilena; y para el cual don Darío Salas, en 1917 había planteado soluciones eficaces y económicas: no basta con aumentar los gastos de escolaridad, sino más bien había que mejorar los niveles en la calidad de la educación que se imparte.

6.- LA REFORMA EDUCATIVA DE LOS 90.

Solamente en los años de la década anterior se ha venido a concretar la profecía hecha en marzo de 1969 por la directora de la Oficina Regional de la UNESCO, Lus Vieira (Carta dirigida al Superintendente de Educación de Chile): "Si se mantiene la tendencia..., en 1970..., Chile será uno de los primeros países de América Latina que habrá logrado vencer una de las más persistentes e injustas discriminaciones que se mantienen en el cuadro educativo del continente y que consiste en que los niños de las áreas rurales no disponen de las oportunidades educativas a que tienen derecho en virtud de los dispuesto por todas las constituciones políticas de los países de la región" (Cuadernos de Superintendencia de Educación Pública, Santiago, 1970).

Y una de las máximas aspiraciones era la

completación de la educación básica. El Programa MECE Rural de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación, venía, a partir de 1990, a cancelar una larga deuda histórica para con los niños del mundo rural y a atacar una de las áreas más vulnerables de una sociedad generadora de "nuevas formas de pobreza". La asertividad del MECE-Rural está dado por los principios de la significación, la pertinencia, la relevancia y la contextualización de los aprendizajes. Algo inédito en la educación chilena. No cabe duda que la "Escuela Rural" de hoy es absolutamente diferente a las de ayer. Sin embargo, el camino por recorrer es aún dificultoso ante la resistencia al cambio de algunos sectores sociales. A pesar de todo el entorno, la sociedad chilena, en especial la rural, dispone de una de las ventajas comparativas para implementar la identidad cultural: la existencia misma del profesor rural, cuya presencia es un aval al éxito que puede alcanzar la "Escuela Rural", dentro de los nuevos paradigmas que mueven la educación chilena.

7.- NUEVOS PROBLEMAS PARA LA "ESCUELA RURAL".

Durante la década de los años 90, la "Escuela Rural" se ve amenazada por un problema impensado: el abandono de población desde el campo hacia la ciudad, como producto de la globalización y transnacionalización del agro. En efecto, la especialización de acti-

vidades silvo-agropecuarias hacia el mundo externo, provoca profundos cambios en el mundo agrario: la sustitución de los cultivos tradicionales por otros de alta intensidad, con incorporación de tecnologías y con la introducción en el agro de la economía de mercado. Ello ha provocado expulsión de población desde los campos, arrinconados o acosados por la invasión de pinos o eucaliptos, en el centro del país. El abandono de población, desde los sectores rurales, está provocando un impacto sobre las matrículas en las escuelas, incluso en muchas de ellas que habían sido repuestas, y evidentemente mejoradas, dentro del contexto de los Programas Ministeriales P-900 (para las escuelas de mayor vulnerabilidad en el país); el MECE-Rural y la Jornada Escolar Completa (JEC). Esta situación se ve agravada por las proyecciones de población que demuestran bajas tasas de natalidad reflejadas en disminución de matrículas en algunas Escuelas Rurales, determinando merma en disminución de las subvenciones que reciben los municipios, como sostenedores, por parte del Ministerio de Educación. Este es un nuevo desafío que viven las Escuelas Rurales, tal como ayer y siempre.

Pese a todas las dificultades, no existen dudas sobre el rol que han jugado las "Escuelas Rurales" en la democratización de la sociedad, desde los inicios de la República.

LOS ESCRITORES Y LA EDUCACIÓN CHILENA

Autor: Juan Gabriel Araya Grandón
Depto. de Artes y Letras

RESUMEN

Interesa dar a conocer en este trabajo nuestra preocupación por el tratamiento que le otorgan al maestro chileno algunos escritores nacionales.

Para llevar a cabo este trabajo, consideraremos diferentes miradas escriturales; entre otras nos referiremos a las que nos han proporcionado en sus libros Gabriela Mistral, Nicanor Parra, Carlos Pezoa Veliz y otros escritores.

Por otra parte, las señaladas miradas pueden ser confrontadas con la visión que nuestra propia realidad tiene sobre el ejercicio del magisterio desempeñado por docentes en diferentes colegios del territorio chileno.

La educación es un proceso de incorporación de elementos que han de construir el mundo interno del joven, o contrariamente, es un estímulo para el proceso de desarrollo de lo que duerme latente en el ser. En suma, es un acrecentamiento o un crecimiento. En torno a estos significados se han pronunciado, por uno o por otro, a lo largo de la historia de la pedagogía, ilustres pedagogos y han surgido señeras doctrinas.

Del manejo de tales conceptos ha dependido, incluso la construcción de los sistemas pedagógicos que se han instaurado.

Sin embargo, planteamos que, la educación entendida en su verdadero fondo, no es un proceso tan simplista. Si bien es cierto, ambos significados se mantienen, pensamos que modernamente antes que nada, es necesario cambiar los términos y poner el acento en el proceso de creación o de auto construcción que implica nutrirse de ideas propias, al tiempo de encontrarse abierto a las del mundo externo.

El niño o el joven estudiante, por lo tanto, deberá estar a cargo de un profesor que sepa conjugar con habilidad el verbo crear a partir del sujeto mismo. Comprendemos la educa-

ción como formación del hombre en todo sus potencialidades. En consecuencia, la educación no sólo debe mirar o abordar un aspecto, sino que todos aquellos que sean significativos y esto implica que el maestro tomará al joven en su unidad de espíritu y materia: la vida entera al final de cuentas, pero todo esto inserto en la complejidad histórico-cultural de su época y de su medio.

Por consiguiente, la educación no es el cultivo aislado de la subjetividad ni tampoco un simple proceso biológico. Es más que esto, es una fuerza estimuladora de la plenitud humana, sin aislamientos ni mutilaciones que la destruyen o aniquilen.¹

El problema radica en el cómo lo hacemos. Una de las soluciones, independientemente de cualquier doctrina pedagógica, es aquella que nos propone el biólogo Humberto Maturana², cuando afirma que para lograrlo tenemos que ser capaces de encontrarnos

¹ El concepto de "plenitud humana" se encuentra ampliamente desarrollado por el educador Juan Mantovani en su calificado libro **Educación y plenitud humana**, Buenos Aires, Librería y Editorial "El Ateneo, 1944.

² Al respecto se recomienda examinar el texto de Humberto Maturana **La democracia es una obra de arte**, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1995.

con el otro, como legítimo otro en la convivencia con uno. ¿Qué tiene que pasar para ello? El respeto por el otro pasa por el respeto por sí mismo; el respeto por sí mismo pasa por el respeto por el otro. Pero para que eso pase, el niño pequeño debe crecer de tal manera que adquiera conciencia de sí y conciencia del otro en la legitimidad de la relación social.

Formulado el problema de tal manera, según esos términos, entiendo el desafío del actual profesor, como un proceso en el cual tiene que interactuar para conducir la educación del niño hacia la comprensión de la democracia real. Por lo tanto, el gran desafío contemporáneo es educar democráticamente para la democracia.

No se me escapan las dificultades inherentes que tendrá el profesor en el ejercicio cabal de la profesión. Es difícil ofrecer fórmulas de solución a estas dificultades y dar a conocer, a la par, las compensaciones reales.

•»

Al referirme a este tema educacional, en esta oportunidad, pretendo poner en evidencia, al respecto, la visión que ofrecen los escritores y poetas acerca del mismo punto en referencia.

Gabriela Mistral idealiza el ejercicio del magisterio; Nicanor Parra, en cambio, en "Autorretrato" y en "Los profesores" desidealiza la función que cumplen, ofreciendo de ella un amargo cuadro. Ambas actitudes, en el fondo, representan verdaderas corrientes de pensamiento acerca de la labor del maestro. La primera significa "apostolado"; la segunda, "sujeto explotado". Gabriela Mistral, "la Divina", como algún crítico extranjero la denominó, ya en sus primeros poemas escribe "El maestro rural", dando a conocer su inicial pasión por los personajes y aspectos rurales del país. La poeta, tanto en su vida como en su obra, se demostró siempre más campesina que citadina. En su obra

inicial **Desolación**³, demostrando su devoción por el trabajo y esfuerzo del maestro de campo, incluye "La maestra rural", "La oración por la maestra" y "El decálogo del maestro". En tales piezas literarias la imagen mistralina del maestro es, en cierto modo, una de inspiración cristiana, que tiene mucho que ver con el trabajo docente como un ejercicio casi gratuito y apostólico. Se mezclan en esta imagen la pobreza material con la pureza de espíritu y el comentario baladí que los vulgares hacen de su noble misión.

No olvidemos su admiración por el maestro argentino Domingo Faustino Sarmiento, el fundador en Chile de la Escuela Normal de Preceptores, a quien le dedica algunos "recados" ("Sarmiento en Aconcagua"). La Mistral siempre quiso ser una gran maestra en su país, sin embargo, la sociedad no lo entendió así. Ella misma muchas veces tuvo que soportar la befa y el escarnio de una sociedad que no comprendía ni su labor ni su singular personalidad. Tanto en Temuco como en Punta Arenas, durante su ejercicio profesional, sufrió humillaciones y escarnios. En "La maestra rural" habla de "comentarios brutales" hechos hacia la maestra, la cual creemos está personificada, en cierto sentido en ella misma, pues tuvo que sufrir en carne propia el desprecio de "ciertos profesores y autoridades de la época" por no haber realizado estudios sistemáticos de pedagogía.

Finalmente, emigró a México a participar de la Reforma Educacional que preconizaba el Ministro de Educación de ese país José Vasconcelos. A partir de ese momento se convierte en Ciudadana del Mundo y autora de su primer gran libro: **Desolación**. Esporádicamente visita su patria, incluso falleció en el extranjero: Estados Unidos.⁴

Por su parte Nicanor Parra, ex habitante del barrio Villa Alegre de Chillan, aunque tuvo un corto período de profesor secundario en el Liceo de Hombres de su ciudad, tiene otra representación del profesor, muy diferente a

³ La primera edición de **Desolación** fue hecha en Nueva York el año 1922. El poema está dedicado al hispanista Federico de Onis, principal gestor del libro.

⁴ En el poema "País de la ausencia" versifica "y en país sin nombre / me voy a morir". Ver **Poesía Completas**, Madrid, Aguilar, 1958, p. 513.

la mistraliana. Hay dos poemas clásicos de Parra que apuntan a una percepción distinta. Nos referiremos a los poemas "Autorretrato" y a "Los profesores"⁵

En el primero de ellos, Parra desmitifica la función del profesor. Su figura es la de un ser mortificado por su propia profesión. En estos versos no nos encontramos con la "piedad" de la Mistral, ni con su dulzura. Al contrario se ofrece en ella la imagen despiadada de "un profesor en un liceo oscuro", que ha "perdido la voz haciendo clases". /(Después de todo o nada/hago cuarenta horas semanales).

Si pensamos que este poema fue escrito en la década del 1950 o antes, la realidad que allí retrata quedó corta, pues ahora en el 2002, los profesores, no hacen cuarenta horas, sino, en algunos casos, sesenta o más ¡Horror de horrores! En ese campo ¿avanzamos o retrocedemos?

El segundo poema de don Nicanor es "Los Profesores", publicado más de treinta años después del primero. Y una vez más da en el clavo anticipadamente, si antes había criticado la degradación del profesor y su explotación social y profesional, ahora satiriza el sistema de educación enciclopédica, imperante por muchos años en nuestra nación. Por desgracias éstas no sólo son realidades poéticas; sino realidades del ejercicio profesoral. Dicho poema comienza con los siguientes versos:

Los profesores nos volvieron locos
a preguntas que no venían al caso
cómo se suman números complejos
hay o no hay arañas en la luna
cómo murió la familia del zar
¿es posible cantar con la boca cerrada?
quien le pintó bigotes a la Gioconda
como se llaman los habitantes de Jerusalén
hay o no hay oxígeno en el
aire.....

⁵ "Autorretrato" en **Poemas y Antipoemas**, Santiago de Chile, Nacimiento, 1954, p. 53, "Los profesores" en **Hojas de Parra**, Santiago de Chile, Ediciones Ganymedes, p. 34.

Ambas posiciones respetables y entendidas perfectamente por la sociedad, constituyen formas existentes y reales en la historia de la educación de nuestro país. Suponemos que los problemas que plantean ambas posiciones serán superados algún día. La Reforma Educacional que patrocina el actual gobierno debiera abrirle paso, al mismo tiempo, a la superación definitiva de esta doble caracterización que denuncian los poetas. Sin embargo, para ello, además de todo lo demás, el Estado tendrá que poner mucho más el acento en la persona misma del maestro, reivindicándolo social, económica y moralmente en términos más reales y concretos aún.

En otras palabras, no es posible que los profesores realicen infinitas horas de clases para lograr un sustento menos que aceptable; tampoco es lícito aceptar que impartan sus lecciones a grupos tan numerosos de alumnos, y que más encima caiga sobre sus hombros, el peso de tanta responsabilidad programática, extra y coprogramática que la sociedad les echa encima, la mayoría de las veces sin compensación alguna.

Como se puede apreciar, entramos en una materia bastante contingente, pero no por eso inabarcable. En todo caso, lo que aquí se expresa corresponde a la realidad. Por esa causa, retornando a la postura de los grandes poetas chilenos, y al consejo que se me ocurre formular en relación con este asunto, acudiría aun tercer poeta para sanjar el problema.

El gran poeta Carlos Pezoa Veliz, en el último fragmento de su trabajo en prosa, titulado "El candor de los pobres"⁶ crea un personaje inolvidable: el profesor Olmedo.

Aquel profesor, según el poeta, cansado de idealizar situaciones o de contarle mentiras blancas o pedagógicas a sus alumnos, un cierto día les habla con la verdad en la boca, acerca de cuestiones que había ocultado

⁶ **Antología de Carlos Pezoa Veliz**, selección y prólogo de Nicomedes Guzmán, Santiago de Chile, Editorial Zig-Zag, 2ª Edición, 1970.

siempre. Para demostrar autenticidad, por fin se decidió a hablarles a sus alumnos del maltrato que le dio la patria, en esa época, a los veteranos de la Guerra del Pacífico de 1879. A estos muchachos, de acuerdo con el relato de Pezoa Veliz, jamás se les olvidó la lección de honradez que le dio su maestro Olmedo. Fue toda la vida para ellos su personaje inolvidable.

Creo que el camino de veracidad que señala Pezoa Veliz es el verdadero, el maestro debe ser antes que nada consecuente y honrado en sus palabras. Ni apóstol ni explotado, genuino en su vocación y auténtico en su decir. Sólo de esta manera podremos encontrarnos con el otro, tal como lo recomienda el biólogo y escritor Humberto Maturana, quien uno de sus libros termina con esta emocionante frase ¡Hay que enamorarse de la Democracia!

Sin embargo, aunque las líneas anteriores podrían constituir la conclusión de este trabajo, queremos señalar antes de terminarlo que el tema no se agota con los autores ya señalados. Hay una serie importante de cronistas y novelistas chilenos que también han hecho importantes acotaciones y observaciones de todo tipo alrededor de la figuración del profesor.

En primer lugar habría que rescatar, en función de los objetivos que perseguimos, a los novelistas chilenos que de alguna manera u otra, también han estampado en sus páginas la situación existencial, social o económica de los profesores.

Algunos de ellos son Fernando Santiván; Mariano Latorre en **Zurzulita** (1920), al contar el asedio sexual que sufre una maestra rural: Milla, de parte de primitivos campesinos; Luis Durand, autor de **Mercedes Drizar** (1934), que relata las vicisitudes propias de una maestra rural; Carlos Sepúlveda Leyton (1894-1944), escritor de técnica vanguardista, autor de la novela *Hijuna* (1934), **La fábrica**, (1935) y **Camarada** (1938), Osear Martínez Bilbao, autor de **El Maestro Ciruela** 1948 y Andrés Gallardo, autor de **Cátedras paralelas** (1985).

Mercedes Urizar da a conocer las vicisitudes propias de una maestra rural en un ambiente al cual no pertenece realmente. Reiventa la historia del romance hermoso, pero trágico de los protagonistas Andrés García y Mercedes Urizar (separada de Fernand Arlegui) profesores en la década del 20 en un Pueblito del Sur de Chile. Es el amor de ambos, las intervenciones políticas en los nombramientos y las condiciones precarias en que se debate la educación primaria de aquel tiempo. A fin de ilustrar este punto, transcribamos lo que dice al respecto Mercedes "Sacar a un maestro de su empleo es más fácil que despedir a un sirviente"⁷.

La fábrica es una crítica política y sociocultural al sistema de formación de los maestros en las antiguas Escuelas Normales. **El maestro Ciruela** es una irónica mirada al maestro de campo que tiene que cumplir, además del propio, múltiples oficios para atender en mejor forma a sus alumnos campesinos.

Cátedras paralelas es una excelente y valiente novela acerca de un profesor exonerado durante el régimen de Pinochet. Su autor es profesor del Departamento de Español de la Universidad de Concepción. El profesor Mauricio Ostría afirma en el prólogo al relato que es "uno de los más representativos de la actual hora de la cultura chilena". "Rojitas" o Juan Pablo Rojas Cruchaga después de su injusto e irracional despido instala un Taller de Semiótica, el cual constituye un fracaso total como medio de ganarse la vida. Más tarde se va al campo de Rinconada de Tramen donde nuevamente hace el ridículo en una actividad que tampoco le era propia⁸.

Por último, en el terreno del ensayo, la crónica y el anecdotario, sin considerar la clásica obra de Alejandro Venegas: **Sinceridad**

⁷ Santiago, Nacimiento, 2ª edición corregida, 1952, p. 40.

⁸ **Cátedras paralelas**, Concepción, LAR, 1985, prólogo de Mauricio Ostría González. Comentarios de prensa a dicha novela los ha realizado, entre otros, el profesor Carlos Rene Ibacache en el diario "El Sur", Concepción, 22 de agosto de 1985 y en "Noticias" de Victoria, 1º de febrero de 1986.

(1910), es interesante mencionar **Cartas de la aldea** de Manuel J. Ortiz, selección, prólogo y notas de Alfonso Calderón⁹. En especial, recomendamos leer "Los preceptores" que fue la primera que dio origen a toda la serie de cartas que el autor escribió al diario "El Mercurio" entre el 3 de noviembre de 1906 y el 6 de febrero de 1908. Esta obra es una aguda mirada del profesor de una aldea de Nuble (Nuble), la que procura a través de cartas enviadas a un diario metropolitano cambiar con sus legítimos reclamos las condiciones de vida de un profesor.

En el terreno de las anécdotas que suceden a lo largo de la vida de un profesor, destacamos las obras **La hora tiene 45 minutos** (1985) y **la La segunda hora** (1993) de Pedro Alonzo Retamal. Las graciosas anécdotas se refieren en general a su trabajo docente desempeñado en Cautín, Angol y San Fernando.

Finalmente, creemos que sobre esta materia resultante interesante asimismo no omitir la obra de los luchadores políticos César Godoy Urrutia y Raúl Rettig. El primero da a conocer en **Educación y política** aspectos de su vida normalista en la Normal de Curicó. el segundo entrega antecedentes en **Historia de un bandido Victoria**: Raúl Retting acerca de su experiencia gremial en la otrora Escuela Normal de Victoria(Malleco) de los años 20. El libro fue el producto de una entrevista efectuada al viejo político radical por la periodista Margarita Serrano Pérez.¹⁰

Pensamos que este breve escaqueo escritural, al menos así lo creemos, ha tenido como propósito final incorporar y considerar en la historia de la educación chilena, de algún modo, el aporte efectuado por los escritores y ensayistas que han escrito acerca de la situación de los profesores de nuestro país.

⁹ Santiago de Chile, 3- Edición, Zig-Zag, 1965.

¹⁰ Santiago de Chile, Editorial Los Andes, 1999, pág.130 PP-

LICEO PARA TODOS: EXPERIENCIA INNOVADORA CON ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA DE LAS COMUNAS DE CHILLAN Y LOS ANGELES

(EXPERIENCIA REALIZADA EN EL MARCO DEL PROGRAMA LICEO PARA TODOS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, EN LA LINEA PROGRAMÁTICA "SALUD JOVEN").

Autores: Carmen Gloria Jarpa Amagada
Víctor Hugo Espinosa Fuentes
Depto. de Ciencias Sociales

RESUMEN

La Universidad del Bío-Bío recibió una invitación del Ministerio de Educación para presentar un proyecto de intervención en el área de la prevención en aspectos de salud de los jóvenes de liceos de las comunas de Chillan y Los Angeles.

La propuesta fue presentada por la Escuela de Trabajo Social y fue formulada por las académicas Carmen Gloria Jarpa Amagada y Vivianne Hasse Riquelme, asesoradas en los aspectos metodológicos y educativos por el profesor Víctor Hugo Espinosa Fuentes, quien ya ha participado como Asesor Metodológico en otros proyectos en la Carrera de Trabajo Social. El proyecto forma parte del Programa Liceo Para Todos del Ministerio de Educación y la línea temática se denomina Salud Joven, la que es formulada y co financiada entre el Ministerio de Educación, el CONACE y la JUNAEB.

La intervención específica se lleva a cabo en dos liceos de la comuna de Chillan y 5 de la comuna de Los Angeles, los cuales en su conjunto son de dependencia municipal y de sostenedores particulares con subvención estatal.

Los ejes temáticos de la intervención se centran en cuatro líneas de acción:

- a. Consumo de alcohol y drogas,
- b. Resolución no violenta de conflictos,
- c. Educación Sexual y,
- d. Uso del tiempo libre.

La intervención del equipo UBB ha contemplado fundamentalmente dos etapas: sensibilización de las respectivas comunidades educativas y la implementación de actividades planificadas con la participación de todos los estamentos de la comunidad: directivos, profesores, padres y apoderados y los propios alumnos. A su vez, la implementación ha sido orientada también a todos estos estamentos, además de los cuerpos de inspectores de los respectivos establecimientos.

Las tareas finales de la intervención están siendo desarrolladas en la búsqueda de promover la articulación y funcionamiento de un trabajo en redes con los propios recursos de cada comunidad educativa, además de aquellos que pueden ser encontrados en sus respectivos entornos sociales más próximos y que están comprometidos con los aspectos relativos a la salud y a estilos de vida saludables para los jóvenes.

PROGRAMA SALUDJOVEN EN ESTABLECIMIENTOS DEL PROGRAMA LICEO PARA TODOS

(. ANTECEDENTES

El programa Liceo para Todos se enmarca dentro de los tres ejes fundamentales de las políticas públicas: el mejoramiento de la cobertura, la equidad y la calidad de los programas sociales en nuestro país.

El objetivo principal del Programa Liceo para Todos es contribuir a la disminución de la deserción escolar en la educación media a través del acceso a una oferta educativa de calidad y generando oportunidades para que todos aprendan.

El MINEDUC tiene como una de sus metas para los próximos cinco años de gobierno, disminuir la deserción escolar para lograr una escolaridad de 12 años; tarea prioritaria después de haber alcanzado que la gran mayoría de los jóvenes ingrese a la enseñanza media.

La estrategia de intervención del programa Liceo para Todos contempla el fortalecimiento de las acciones de mejoramiento de la calidad de la educación y un desarrollo de acciones orientadas a mejorar la calidad de vida de los estudiantes.

Esta estrategia busca el desarrollo de capacidades en el liceo para abordar desde el ámbito educativo y social, la diversidad de sus estudiantes, aprovechando las potencialidades propias y las del entorno; buscando crear mayores vínculos con las instituciones regionales, locales y comunitarias, que vayan abriendo mejores oportunidades de integración social, laboral y cultural a los alumnos.

II. EL PROGRAMA SALUD JOVEN

El aspecto central del Programa Salud Joven es la **promoción y prevención de la salud**, a través de la creación e implemen-

tación de planes y sistemas de apoyo psicosocial para alumnos que presentan comportamientos de riesgo.

El Programa Salud Joven está dirigido a mejorar la retención escolar ofreciendo alternativas de prevención de comportamientos de riesgo y promoción de habilidades para una vida sana en los estudiantes.

III. FUNDAMENTACION

La preocupación por la salud de los estudiantes se fundamenta en el hecho que los problemas o necesidades relacionados a la salud ponen en riesgo o dificultan los procesos de aprendizaje y permanencia en el sistema escolar. En el caso de los jóvenes, esta situación a veces se complejiza por las conductas que adoptan y que dañan la salud como el consumo de alcohol y drogas, la actividad sexual temprana, desinformada e irresponsable, la alimentación no saludable, el mal uso del tiempo libre y la resolución violenta de conflictos; todos estos aspectos se constituyen en los ejes temáticos de intervención de la línea Salud Joven.

IV. EL ENFOQUE QUE ORIENTA EL PROGRAMA

- Desarrollo de habilidades para vivir . . . ?

Hablar de promoción y prevención implica poner el acento en el desarrollo de habilidades para vivir, que son aquellas aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo.

Desde la mirada de los objetivos transversales de la educación media, estas habilidades se relacionan con generar en los jóvenes la disposición hacia el crecimiento y autoafirmación personal, el desarrollo del pensamiento, formación ética y orientar la relación social del joven con su entorno.

- Modelo de Escuelas Saludables

Según la OMS una escuela promotora de la salud es una escuela que:

- Se construye como un espacio saludable

para vivir, aprender y trabajar.

-Se hace cargo de la salud y el aprendizaje con todos los medios que tiene a su disposición.

-Compromete a todos los actores de la comunidad educativa para hacer de la escuela un espacio saludable.

-Se empeña por crear un ambiente saludable, educación en salud y servicios de salud en la escuela en conjunto con proyectos escolares y comunitarios, por asegurar el desarrollo de programas de salud para los equipos docentes, programas alimentarios, oportunidades para educación física y recreación y programas de consejería, apoyo social y promoción de la salud mental.

-Implementa políticas y prácticas que respetan el bienestar de las personas y su dignidad, ofreciendo oportunidades de innovación y reconociendo los esfuerzos, intenciones y logros.

-Lucha por mejorar la salud mental del personal de la escuela, familias y miembros de la comunidad escolar y trabaja con los líderes comunitarios para que comprendan cómo la comunidad puede contribuir a una mejor educación y una mejor salud.

- Programa estratégico, participativo e intersectorial

El componente **estratégico** supone el conocimiento de la situación y vulnerabilidad de sus estudiantes y de los recursos ministeriales y comunales existentes para formular un plan de salud del liceo. El componente **participativo** supone el compromiso e involucramiento de distintos actores de la comunidad escolar, con especial énfasis en los equipos directivos y docentes, padres y apoderados y los propios estudiantes.

El componente **intersectorial se** expresa en el acuerdo y coordinación con las respectivas instancias de la red de salud local, universidades y organizaciones sociales afines.

- Intervención integral con énfasis en la prevención secundaria

El programa contempla acciones en tres ni-

veles: promoción, prevención y derivación al sistema de salud en casos pertinentes y acordes a los recursos locales existentes.

El **aspecto promocional** busca generar aquellas prácticas que se orientan a desarrollar habilidades, conductas y actitudes que hacen posible estilos de vida saludables y a la creación de comunidades conscientes y responsables por la salud. El **aspecto preventivo se** refiere a la necesidad de desarrollar estrategias dirigidas a evitar la presencia de riesgos en la salud de los jóvenes. Los establecimientos pueden realizar prevención primaria, esto es, evitar la aparición de una conducta dañina para la salud,, o., prevención secundaria,, cuyo objetivo es detectar precozmente la aparición de la conducta para impedir su evolución, disminuir su permanencia y aminorar los efectos y consecuencias que trae aparejadas. El **aspecto de derivación** supone la coordinación o conformación de sistemas de referencia para atender situaciones problemáticas de los estudiantes.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA SALUD JOVEN

Objetivo general:

Apoyar al liceo a mejorar sus respuestas frente a los comportamientos de riesgo de los estudiantes y de esta forma disminuir el abandono de estudios de los jóvenes que asisten al liceo, realizando acciones que promuevan estilos de vida sana, organizando un sistema de prevención secundaria a través de un sistema de apoyo psicosocial y generando redes de apoyo y referencia.

Objetivos Específicos:

- Implementar un plan de prevención de comportamientos de riesgo.
- Establecer vínculos con redes de apoyo externo a nivel local y comunitario para sustentar actividades de prevención y promoción.
- Generar debates, reflexión y nuevas propuestas de la comunidad educativa en

- torno a las temáticas del programa.
- Articular las iniciativas de este proyecto considerando:
 - El proyecto educativo del liceo
 - Las prioridades del Programa Liceo para Todos.
 - Otras ofertas del sistema educacional para alcanzar una complementariedad que beneficie al conjunto de los desafíos del liceo.

VI. ESTRATEGIA GENERAL DE INTERVENCIÓN

El equipo UBB ha sido conformado por las académicas de la Escuela de Trabajo Social Carmen Gloria Jarpa A. (Jefe de Proyecto) y Vivianne Hasse Riquelme; además ha incorporado la participación del profesor Víctor Hugo Espinosa F. como Asesor Metodológico.

Este equipo se ha planteado como "*facilitador de procesos*", en la medida que se ha partido de las necesidades e intereses particulares de cada una de las unidades educativas incorporadas al proyecto, favoreciendo la identificación y utilización de sus propias fortalezas y capacidades, con el propósito de ser puestas al servicio del Programa Salud Joven y de los objetivos particulares de cada una de ellas.

Este énfasis se nutre fundamentalmente de dos fuentes:

1. La Fuente Teórica: las corrientes teóricas que nutren la intervención de la UBB son:

- **Interaccionismo simbólico:** por el cual se postula que los seres humanos orientan sus actos hacia las "cosas" en función de lo que éstas significan para él. De esta forma, primero hemos recogido sus visiones, sus lecturas de la realidad, para validarlas y luego incorporarlas al plan, de forma tal que forme parte de su propio universo simbólico.¹

- **Fenomenología:** la orientación central de este enfoque es que la estructura social es producida por la actividad de los sujetos y por las interpretaciones que formulan. De esta forma, si la intervención consigue que se produzcan algunos movimientos hacia el cambio es posible que se reconstruya la estructura de cada unidad educativa a partir de la generación e implantación de nuevas formas de interacción y, por ende, de percepción.²

- **Teoría general de sistemas:** por la cual se postula que el "todo es más que la suma de las partes", sin embargo, no existe sin las partes. De esta forma, sabemos que la unidad educativa no es la suma de los directivos, más los profesores, más los inspectores y otros profesionales, más los alumnos, más los padres y apoderados, y que por lo tanto, es necesario la consideración de las influencias recíprocas que tienen todos estos estamentos y la identificación de patrones de intercambio recurrentes que puedan constituirse en factores que contribuyen al mantenimiento de una buena salud o que afecten la salud de los educandos. Por otro lado, reconocemos que un cambio en una parte del sistema afectará a la totalidad; nuestro esfuerzo estará centrado en someter al sistema a un "input" (Programa Salud Joven) que permita la generación de nuevos "out put" (apertura al programa, cambio de actitud, compromiso, sensibilización, entre otros)³

- **Trabajo en redes:** que establece la necesidad de reconocer y fortalecer las redes naturales de cada unidad educativa, de forma que la labor realizada por éstas se vea sinergizada por el intercambio y la colaboración con otras instituciones vivas de la comunidad interesadas en el desarrollo de la juventud y comprometidas con estilos de vida saludables.⁴

¹ D. Rodrigo Alonso, "Prólogo" a la obra de M. Blumer, El interaccionismo simbólico: perspectiva y método, Barcelona, 1982.

² Berger y Luckmann, La construcción de la realidad social, Buenos Aires, Amovortu, 1984.

³ Campanini, Anamaría, Servicio Social y modelo sistémico, Raidos, 1995.

⁴ Documento de trabajo, MINEDUC, Programa liceo para todos, 2001.

2. La Fuente Metodológica: las principales herramientas metodológicas en las que se basa nuestro trabajo son:

- **Proyectos de Aula:** ya que garantiza la participación del estamento académico y de los alumnos en la formulación y ejecución de proyectos que parten de sus propios intereses y necesidades.

- **Diagnósticos participativos:** en donde se considera la óptica de cada uno de los estamentos, sin deslegitimar a ninguno, y promoviendo la aceptación y tolerancia de las visiones diferentes.

- **Talleres :** ya que nos permite trabajar con contenidos cognitivos y valorices con sentido de relevancia y pertinencia y se puede fortalecer competencias en los grupos de manera activo-participativa.

- **Focus group:** ya que nos acerca a la dinámica de los grupos y a la importancia de la construcción colectiva de significados y de procesos.

- **Gestión de red:** consiste en una secuencia programada de conversaciones con los actores pertenecientes al sistema formal, tanto institucional como comunitario. El objetivo de estas conversaciones es informar y obtener el apoyo y legitimación necesaria para operar en un territorio determinado.

- **Planificación Estratégica Situacional:** mediante la cual se promueve la participación de todos los involucrados y se actúa a 2 niveles, uno, racional, esto es, la opinión, los conocimientos de los participantes, y otro, emotivo, esto es, las emociones y sensaciones que ocurren en el ejercicio colectivo. Esta estrategia sólo facilita procesos y respeta los tiempos y las dinámicas específicas de cada grupo humano.

En cuanto a los aspectos operativos, se pueden señalar los siguientes:

1 .El equipo UBB ha asumido responsabilidades específicas de atención individualizada

a las unidades educativas, de modo de establecer un profesional como referente concreto para cada una de ellas.

2.En cada establecimiento se ha creado un "equipo de desarrollo" entendido como un grupo multiestamental (directivos, profesores, alumnos, padres y apoderados) y multidisciplinario que se configura como dinamizador del conjunto de la estrategia y permite desarrollar un sistema que diseña, planifica, ejecuta, coordina y evalúa las acciones del plan de desarrollo psicosocial.

3. La distribución de los centros educativos es la siguiente:

Profesional	Liceos
Carmen Gloria Jarpa Amagada	Liceo Técnico Chillan, Liceo Martín Ruiz de Gamboa.
Vivianne Hasse Riquelme	Liceo Técnico Juanita Fernández Solar, Liceo de Niñas de Los Angeles.
Victor Hugo Espinosa Fuentes	Liceo Particular Carlos Condell; Uceo Industrial Samuel Vivanco; Liceo Particular Camiio Henriquez.

La implantación de esta modalidad se fundamenta en los siguientes motivos:

- Cada liceo establece una relación directa con un solo profesional, lo que implica uniformidad de criterios.
- Esta relación permite por parte del equipo UBB un conocimiento de mayor profundidad en cada uno de los liceos.
- Genera un sentido de pertenencia por parte de los profesionales y de los liceos atendidos.
- Facilita la generación de confianzas mutuas entre el profesional a cargo y cada unidad educativa.
- Posibilita una intervención más pertinente a la "realidad" de cada liceo.
- Genera una mayor apertura por parte de los liceos.

4.No obstante lo anterior, se considera la actuación del equipo en pleno en algunas instancias del proyecto, así como la inclusión

de expertos en áreas temáticas diversas que puedan coadyuvar al logro de algunos objetivos relativos a la capacitación del equipo de desarrollo o de otros estamentos en cada uno de los liceos. Además, estando consolidada la relación equipo UBB - Liceos, se considera la participación de alumnos de la Universidad en tareas y actividades relevantes para el programa.

5. La estrategia de intervención considera también la alianza estratégica con la Dirección Provincial de Educación a través del Coordinador Provincial de Supervisores de Educación de Chillan y Los Angeles y con el cuerpo de supervisores responsables de los siete liceos participantes en el programa. Se promueve una relación fluida, lo que considera contactos periódicos dentro de todo el proceso de ejecución del Programa Salud Joven.

6. El proyecto considera para el año 2001 dos grandes etapas: una etapa de instalación y una etapa de implementación del proyecto presentado por el equipo UBB al Ministerio de Educación. A la fecha de la elaboración de este ensayo se ha concluido la etapa de instalación y se está ejecutando la de implementación. Por lo anterior, sólo nos referiremos a los resultados y productos obtenidos durante la primera etapa.

RESULTADOS Y PRODUCTOS OBTENIDOS DURANTE LA ETAPA DE INSTALACIÓN

a. Difusión y sensibilización en torno a las perspectivas y alcances del programa hacia los distintos estamentos de la comunidad educativa con el objeto de comprometer la participación de estos actores en el proyecto. La apreciación general de los siete liceos incorporados al programa Salud Joven es que se ha logrado difundir y sensibilizar significativamente sobre éste a los actores principales de cada unidad educativa, vale decir, a los directivos, al cuerpo docente, a los inspectores y demás profesionales, a los padres y apoderados y a los alumnos. La actividad de sensibilización se ha llevado

a cabo mediante diversas formas, entre las que destacan las reuniones con el equipo de gestión de cada uno de los liceos, con los profesores, con los padres y apoderados y con los alumnos, obteniendo en todos los casos una excelente acogida y disposición al programa, además de compartir la necesidad imperiosa de enfrentar el tema de la salud al interior de los centros educativos.

En suma, la etapa de sensibilización se ha realizado considerando las dinámicas propias del conjunto de los establecimientos involucrados, respetando sus propias realidades, de lo que resulta una etapa cumplida exitosamente.

b. Capacitación inicial que consistió en el proceso de transferencia de los elementos teórico-conceptuales y programáticos de la propuesta en cada uno de los liceos.

En los establecimientos se realizaron acciones de capacitación como las siguientes:

- Salud Integral
- Prevención Secundaria
- Proyectos de Aula
- Detección precoz del consumo problemático de alcohol y drogas
- Educación sexual
- Comunicación efectiva en el ámbito familiar
- Redes sociales

Esta oferta de capacitación que originalmente estaba orientada al Equipo de desarrollo, se extendió hacia los demás estamentos realizándose talleres para profesores, inspectores, estudiantes y padres y apoderados. Mediante aplicación de un instrumento de recolección de datos aplicado a los profesores, para ser utilizado como insumo a la determinación de necesidades de capacitación en este estamento, se logró conocer la opinión de los docentes en aspectos relativos al programa "Salud Joven" que se exponen a continuación:

- Los profesores coinciden con los alumnos en reconocer que la problemática más importante de las unidades educativas hoy

es el consumo de alcohol y drogas.

- Se observa inexistencia de "estrategias de intervención" sistemáticas y coherentes con el grado de vulnerabilidad social existente en la población juvenil de cada liceo; esto se informa puesto que las conversaciones o diálogos aislados que frecuentemente tienen los profesores con los alumnos, no han producido un efecto o impacto para disminuir la presencia de algunos riesgos psicosociales, así como dichas estrategias desconocen la necesidad de una acción más rigurosa, organizada y plausible a las características específicas de cada unidad educativa.

- Las propuestas de intervención sugeridas por los profesores siguen una tendencia conservadora y de bajo compromiso, ya que, al situar la responsabilidad en otros: "los especialistas", eluden la gran cuota de influencia que como modelos les corresponde cumplir en el proceso de enseñanza-aprendizaje y prefieren un papel más pasivo, de receptores de la capacitación.

- El papel pasivo y receptor en el que se ubican los profesores se confirma en la determinación del principal apoyo técnico para intervenir de forma adecuada, ya que insisten en la colaboración de especialistas, cuestión que aunque se reconoce como una necesidad del estamento docente, transmite lecturas asociadas a transferir el tema de la intervención a otros, sin reconocer con firmeza el rol protagónico que les corresponde.

c. Constitución de Equipo de Desarrollo

En la etapa de instalación se obtuvo una buena disposición a la constitución y al funcionamiento del equipo de desarrollo en cada uno de los 7 liceos de las comunas de Chillan y Los Angeles.

En cuanto a la conformación del equipo de desarrollo se puede destacar lo siguiente:

- En 3 de los 7 liceos el grupo humano que conforma el equipo de desarrollo es el mismo que compone el equipo de gestión, más

la incorporación de personas ad-hoc para los fines del programa Salud Joven. Las razones fundamentales para esta opción fueron el reconocimiento de la capacidad de toma de decisiones que tiene el equipo de gestión y la posibilidad de requerir la integración de otros estamentos cada vez que sea necesario en mérito de sus facultades.

- En los otros 4 liceos el equipo de desarrollo es un grupo humano distinto del equipo de gestión. Las razones fundamentales para esta alternativa son la recarga de funciones y actividades que concentra el equipo de gestión y la necesidad de incorporar a más y distintas personas en la labor y gestión del liceo.

d. Diagnóstico de problemas o necesidades psicosociales

En lo referente a este punto, daremos a conocer la visión global recogida por medio de un instrumento de recolección de datos elaborado por el equipo UBB para conocer la opinión de los jóvenes de los liceos en relación al Programa Salud Joven.

Este cuestionario semiestructurado fue aplicado a los dirigentes de los centros de alumnos de cada uno de los liceos, de forma de tener una visión de cómo observan los fenómenos del liceo aquellos jóvenes que tienen algún grado de representación de los otros alumnos@s, en definitiva, consideraren la planificación y ejecución de las distintas etapas posteriores las opiniones y requerimientos de los estudiantes.

Los resultados más relevantes de este instrumento son:

Pregunta N°1: Priorización de las temáticas asociadas a la salud integral

Según la opinión de los alumnos y alumnas encuestadas, la temática asociada a la salud integral que les produce mayor preocupación es la vinculada al consumo de alcohol y drogas.

En segundo lugar, y con igual importancia aparecen las temáticas de la resolución no violenta de conflictos y la sexualidad. Sobre el particular, resulta importante destacar que los profesores y los alumnos coinciden en percibir un aumento de la conflictividad escolar asociado a una mayor frecuencia de las agresiones verbales y físicas entre pares y entre profesores y alumnos.

Pregunta H^B 2: Otras temáticas importantes de abordar en el Programa Salud Joven

En la opinión de los jóvenes otras temáticas asociadas al problema de la salud y que sería conveniente abordar desde el programa salud joven son la comunicación entre padres e hijos, entre profesores y alumnos y la comunicación entre alumnos; los temas alimentarios (alimentación saludable, anorexia, bulimia); la importancia de la actividad física y del deporte en general; el aborto juvenil y en general los temas vinculados a desarrollo psicológico y personal.

Pregunta N^2 3: ¿De quiénes debería ser la responsabilidad de conducir un programa de salud en el establecimiento? En orden de prioridad, los estudiantes y las estudiantes manifestaron que la responsabilidad debería recaer principalmente en el orientador (a); seguido de los propios alumnos y del equipo directivo del liceo.

Pregunta N^Q 4: ¿Qué aportes podrías hacer como estudiante para apoyar y comprometerte en un programa de salud en tu liceo?

En orden de prioridad los alumnos manifestaron:

- Asistir a talleres de capacitación en el tema de salud.
- Hacer campañas de difusión del tema de la salud en el liceo.
- Conversar del tema de la salud con mis padres y apoderados.
- Escuchar y apoyar a compañeros y compañeras que presenten algún riesgo para su salud.

Pregunta N^E 5: ¿Qué apoyos esperarías recibir del liceo para promover y mejorar tu estado de salud?

En cuanto a los apoyos que esperarían recibir en el liceo, encontramos en orden de prioridad:

- Talleres de capacitación sobre temas de salud
- Mejorar el aspecto recreativo del liceo; atención individualizada para problemas personales o familiares; talleres en conjunto con los profesores sobre temas de salud.
- Talleres en conjunto con padres y apoderados sobre temas de salud.
- Atención individualizada para problemas educativos.
- Aumentar la implementación deportiva del liceo.

Pregunta N^a 6: ¿Qué apoyos esperarías recibir en tu casa para promover y mejorar tu estado de salud?

Respecto de las necesidades de apoyo en sus hogares los jóvenes se inclinaron en orden de prioridad por los siguientes:

- Mayor preocupación por sus problemas y dificultades.
- Conversar más con sus padres, madres o apoderados.
- Recibir más expresión de afecto en sus casas.
- Aumentar el número de actividades compartidas con la familia; estímulo e incentivo a los logros educativos y personales.

CONCLUSIONES PRELIMINARES DE LA INTERVENCIÓN UBB

a) Ha sido muy importante la intervención de un agente externo a los liceos para promover e impulsar nuevos programas, como es el caso del programa "Salud Joven". En particular, en los liceos fue bien recibida la participación de un ente universitario en las comunidades educativas, ya que se consideró que, de esta forma, el nivel de conocimientos y experiencias

- generadas tenían un mayor respaldo en los aspectos cognitivos y de gestión.
- b) La intervención requiere de una atención individualizada a la realidad asociada a cada liceo y lo más alejada posible de esquemas arbitrarios, rígidos y de "laboratorio". El compromiso personal alcanzado por el equipo UBB en cada uno de los establecimientos asignados a cada profesional permitió un mayor acercamiento con la comunidad educativa, lo que generó una mayor apertura hacia la intervención.
- c) En promedio, podemos decir que la presencia del equipo en cada liceo ha sido una vez a la semana en esta primera etapa. Se considera que para una primera etapa de intervención fue fundamental la presencia permanente del equipo UBB en los liceos ya que de ese modo se consiguió continuidad y un mayor grado de compromiso por parte de la comunidad educativa.
- d) La intervención requiere de una mayor presencia del equipo universitario en las etapas iniciales; sin embargo, con posterioridad se considera un alejamiento paulatino asociado a mayores cuotas de empoderamiento del equipo de desarrollo de cada liceo.
- e) Finalmente, el equipo UBB ha podido constatar que la recepción y los resultados cualitativos de este programa han sido exitosos gracias al enfoque participativo que se le ha dado, puesto que los objetivos y acciones han sido legitimadas por toda la comunidad en su conjunto y han sentido ser una parte importante de los procesos y sus resultados.

BIBLIOGRAFÍA

1. Alvarez, María de la Luz (1998): **"La Familia en Riesgo, un Instrumento de Diagnóstico"**. Editorial Universitaria.
2. Berger y Luckmann (1984): **"La Construcción de la Realidad Social"**. Buenos Aires, Amorrortu.
3. Bernler, G., Johnsson, L. (1997): **"Teoría para el Trabajo Psicosocial"**. Espacio.
4. Campanini, Ana María (1995): **"Servicio Social y Modelo Sistémico"**. Paidós.
5. D. Ridruejo, Alonso (1982): "Prologo" a la obra de M. Blumer, **"El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Método"**. Barcelona.
6. Du Ranquel, Mathilde (1996): **"Los Modelos en Trabajo Social"**. Siglo XXI.
7. Escartín, María (1994): **"Manual de Trabajo Social"**. Aguaciara.
8. Ministerio de Educación (2001): Documento de trabajo **"Las Redes de Colaboración: Una Forma de Relación del Liceo con la Comunidad"**.
9. Ministerio de Educación (2001): Documento de trabajo **"Elementos Básicos para una Propuesta de Prevención Secundaria en el Sistema Educativo"**.
10. Ministerio de Educación (2001): Documento de trabajo **"Programa Salud Joven en Establecimientos de Educación Media"**.
11. Payne, Malcolm (1995): **"Teorías Contemporáneas de Trabajo Social"**, Paidós.

HACIA UNA CONCEPTUALIZACION DE LA METACOGNICION Y SUS ÁMBITOS DE DESARROLLO

Autores: María Elena Correa Z.
Fancy Castro Rubilar
Hugo Lira Ramos'
Depto. Cs. de la Educación

RESUMEN

El presente artículo es una introducción a una temática de gran relevancia educativa: la metacognición. Considera la problemática de la conceptualización de la metacognición, la importancia de las estrategias metacognitivas para optimizar los aprendizajes y los ámbitos en que se desarrolla, especialmente el lenguaje. Plantea un serio reto a los educadores para desarrollar el conocimiento y la autorregulación del pensamiento de sus estudiantes en situaciones de aprendizaje, todo ello, con miras a mejorar la calidad de la educación.

INTRODUCCIÓN

Uno de los desafíos más interesantes de la Reforma Educacional en Chile es enseñar a aprender a pensar para lograr aprendizajes más efectivos. Esto parte de la premisa de que es posible enseñar habilidades para desarrollar el pensamiento, lo que constituye una necesidad urgente de resolver para asumir los vertiginosos cambios que enfrenta el presente y el futuro de la sociedad. -.-.-.

Al respecto, las ciencias cognitivas han realizado numerosos aportes para desarrollar estrategias para "aprender a aprender" a pensar. En este marco, se encuentra la "metacognición" que, como muchos términos actuales, presenta problemas para definirla y poner límites para lograr su comprensión. El concepto de metacognición que se sostiene en el presente trabajo es amplio y a la vez inclusivo, por ello se recurrirá a las fuentes teóricas que nos permitan penetrar y analizar de manera crítica este nuevo constructo, dada su riqueza y creatividad conceptual.

¿QUE ES LA METACOGNICIÓN?

Hacia 1980 la ciencia cognitiva introdujo el término metacognición. Uno de sus creado-

res es John Flavell (1977: 79), quien la asumió como el más alto nivel de actividad mental, que controla los otros niveles inferiores. Bluer (1995: 79) en dicha línea, la describe como "la habilidad para pensar sobre el pensamiento, para tener conciencia de que uno mismo es capaz de solucionar problemas y para supervisar y controlar los procesos mentales". Al analizar otras definiciones sobre metacognición (Cheng, 1993: 87; Arancibia y otros, 1997:111; Klinger, 1999:83) se observan convergencias y, a la vez, una gran diversidad conceptual.

Para profundizar en la conceptualización, conviene precisar que existe una relación estrecha entre cognición y metacognición, la que se puede inferir al definir las. La **cognición** se refiere al funcionamiento intelectual de la mente humana referida a recordar, comprender, focalizar la atención y procesar la información (Condemarín, 1995:94). En cambio la **metacognición** es el conocimiento y la regulación de los propios procesos cognitivos al realizar una actividad determinada (Álvarez y Bisquerra, 1996:153).

A la luz de lo señalado, Flavell 1998, citado en Mateos (2001:24), distingue **las estrategias cognitivas**, las que se emplean para

hacer progresar la actividad cognitiva hacia una meta (Ejemplo: relectura y toma de notas) y las **estrategias metacognitivas**, las que se utilizan cuando cumplen la función de *supervisar ese progreso* (Ejemplo: el autocuestionamiento). Esta distinción es relevante para comprender la relación entre los conceptos citados.

La metacognición se pone en práctica cuando se supervisa en forma activa y se regulan procesos como: *tomar conciencia de que se tiene más dificultad en aprender algo, comprender que se debe verificar por segunda vez para aceptar un hecho, etc.*, todo ello en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto (Flavell, 1976).

En síntesis, la metacognición se identifica con el **conocimiento** de la actividad cognitiva y el **control** que se ejerce sobre ella.

CONOCIMIENTO METACOGNITIVO Y AUTORREGULACIÓN

Autores como Flavell, 1981 en Mateo (2001:29) y Cheng (1993:87) afirman que la **metacognición** involucra dos procesos:

a)El conocimiento metacognitivo, autovalorización o conciencia metacognitiva: Se refiere al conocimiento del individuo acerca de sus propios recursos cognitivos, de las demandas de la tarea y de las estrategias que se usan para llevar a cabo un trabajo cognitivo con efectividad. Es el componente *declarativo*, relativo al "*saber qué*".

b)El control ejecutivo, regulación de la cognición o administración: Se trata de la habilidad para manipular, regular o controlar los recursos y estrategias cognitivas con la finalidad de asegurar la terminación exitosa de una tarea de aprendizaje o solución de problemas. Incluye, entre otras, las actividades de planeación, monitoreo, revisión y evaluación. Es el componente *procedimental* referido al "*sabercómo*".

El conocimiento metacognitivo y la autorregulación se pueden considerar como dos procesos fundamentales para lograr el desarrollo de la metacognición.

Brown 1977, en Mateos (2001:26) avala dicha afirmación, cuando dice que las habilidades metacognitivas pueden pensarse como habilidades cognitivas que son necesarias y útiles para la adquisición, uso y control del conocimiento y de otras habilidades similares. Ellas incluyen la habilidad para planificar y regular el uso efectivo de nuestros propios recursos cognitivos.

En el mismo sentido, Brown define la **metacognición** como el control deliberado y consciente de la propia actividad cognitiva. En tanto, **las actividades metacognitivas** son los mecanismos autorregulatorios que emplea un sujeto durante el intento activo de resolver problemas. Mateos (2001: 26), señala que una técnica se convierte en estrategia metacognitiva en el momento que se tiene conocimiento sobre cuándo, dónde y cómo usarla. Ello permite afirmar que la autoconciencia es un prerrequisito de la autorregulación; por esto debe ser tomada en cuenta para lograr aprendizajes significativos.

1. ¿PUEDE DESARROLLARSE Y PERFECCIONARSE LA METACOGNICIÓN?

La metacognición se desarrolla con la edad y la experiencia, logrando el individuo un mayor control sobre sus propios procesos cognitivos, lo que permite comprender muchos cambios de conducta en el desarrollo, como la mejora de las estrategias para comprender textos escritos. Sin embargo, es posible que un individuo logre un mejor desarrollo metacognitivo en un área específica y que no lo obtenga en otras. A pesar de ello, la toma de conciencia de los propios procesos del pensar y aprender, implica la posibilidad de conocerlos para mejorarlos o cambiarlos (Román y Diez, 1998: 61).

Siguiendo a Vygostsky, Feuerstein (1979: 51 ;1980: 57) ha planteado la importancia del **desarrollo del potencial de aprendizaje, lo**

que pone el acento en las posibilidades que tiene un sujeto y que podrían desarrollarse con las mediaciones educativas adecuadas. Esta creencia en el ser humano se sustenta en la capacidad de modificabilidad de sus estructuras cognitivas. Este planteamiento aplicado de manera innovadora a la metacognición, ofrece un panorama prometededor al desarrollo de la inteligencia y al logro de mejores aprendizajes, tanto a las personas con menores y mayores talentos intelectuales. Esto podría servir de base para derrumbar la idea de que la metacognición la pueden lograr sólo algunos privilegiados.

2.-IMPORTANCIA QUE LA METACOGNICIÓN TIENE PARA LA EDUCACIÓN.

Su importancia radica en que las estrategias metacognitivas son herramientas necesarias y útiles para darle la efectividad al aprendizaje, y ello es posible "porque pueden ser invocadas conscientemente por el lector (y aprendiz, en general) como apoyo para focalizar la atención en los contenidos importantes, en el monitoreo de la comprensión, en determinar propósitos o metas, en lograrlas con éxito y en resolver las dificultades en la comprensión" (Condemarín, et alli, 1995).

Como el lector se habrá dado cuenta, la expresión clave, al hablar de metacognición es "toma de conciencia" respecto de la tarea que se está realizando, del cómo se está realizando y respecto de cuánto se logró y del cómo planificar nuevos aprendizajes. De aquí que "es absolutamente preciso hacer conscientes a los alumnos de los procesos que emplean en la elaboración de conocimientos, facilitándoles portados los medios la reflexión metacognitiva sobre las habilidades de conocimiento, los procesos cognitivos, el control y la planificación de la propia actuación y la de los otros, la toma de decisiones y la comprobación de resultados". (MEC, Ministerio de Educación y Cultura), 1989:99 Educación Secundaria, en Alvarez et alli (1996).

Como ya se ha señalado, la práctica de la metacognición no es sólo privativa de los

alumnos destacados. Es cierto que ellos pueden utilizarlas naturalmente; pero estas prácticas pueden ser también enseñadas. Klinger (1999:85) escribe al respecto: "La enseñanza de la metacognición busca que el alumno se mantenga alerta de sí mismo, como solucionador de problemas y para monitorearse y controlar el procesamiento mental".

Los dos procesos de la metacognición según Cheng (1993), la autovaloración, (el conocimiento metacognitivo o conciencia metacognitiva) y el control ejecutivo, (regulación de la cognición o administración) "contribuyen a tener una mayor eficacia y una mejor eficiencia en el procesamiento de información. La autovaloración se puede realizar al término de la tarea de aprendizaje o de la solución de un problema, mientras que el control ejecutivo ocurre antes y durante el proceso de aprender". (Klinger, 1999:88).

La enseñanza de las habilidades metacognitivas puede significar un gran avance en el logro de los aprendizajes. Para ello, "es importante dar la posibilidad a los alumnos de exponer y escuchar la descripción del proceso con el que se llegó al aprendizaje, al descubrimiento del principio o del hallazgo de la solución (Klinger, 1999:90).

Si se quisiera visualizar más concreta y ordenadamente los aportes que genera la actividad metacognitiva en el alumno, se puede recurrir a Brown, 1978, en Mateos, 2001: 26 quien afirma que las estrategias metacognitivas ayudan a:

- a) ser consciente de las limitaciones de la capacidad del propio sistema (estimar la cantidad de material que se puede recordar o el tiempo que puede llevar completar una tarea).
- b) Conocer el repertorio de estrategias que se posee y su uso apropiado.
- c) Identificar y definir los problemas
- d) Planificar y secuenciar las acciones necesarias para resolverlos
- e) Supervisar, comprobar, revisar y evaluar la marcha de los planes y su efectividad (Brown, 1978, en Mateos, 2001:26).

Otra mirada que explica la importancia de las operaciones metacognitivas está dada por el modelo de Atkinson y Shiffrin (1968), en la teoría de los niveles de procesamiento de Craik (1979) y Craik y Tulving (1995), en las teorías acerca de la representación mental del conocimiento en la memoria (Rumelhart y Ortony (1977) y en el enfoque "instruccional" (Bernard, 1992; Hernández y García, 1998, 1991; Genovard y Gotzens, 1992 (Román y Gallego, 1994:7-8).

Estas teorías parten planteándose la hipótesis de que el cerebro "funciona como si fuera la condición de tres procesos cognitivos básicos: a) de adquisición, b) de codificación o almacenamiento y c) de recuperación o evocación (Román y Gallego, 1994: 8).

A estos tres procesos, es necesario agregar los que Dansereau (1978,1985, en Román y Gallegos, 1994:8) denomina "de apoyo" y que son procesos de naturaleza metacognitiva, y social, que son indispensables para que los procesos cognitivos alcancen su pleno rendimiento.

3.-ÁMBITOS O ÁREAS DE DESARROLLO DE LOS PROCESOS METACOGNITIVOS.

La METACOGNICIÓN, como ya se ha señalado en este artículo, ha sido entendida como CONTROL DE LA PROPIA ACTIVIDAD COGNITIVA, también denominada FUNCIÓN EJECUTIVA, es decir, considera procesos de supervisión o autoevaluación del propio conocimiento y de la propia actividad cognitiva.

De acuerdo con lo sostenido anteriormente, el control metacognitivo, por ejemplo, si lo situamos en la fase de la resolución de la tarea, activa los procesos de: Planificación, Control on-line y Evaluación (Mateos, 2001:70). En este sentido, se señala que antes de iniciar una tarea de aprendizaje específica o tratar de resolver un problema particular el aprendiz experto * elabora un plan que detalla cómo espera conseguir sus objetivos, implicándose en todas o algunas de las siguientes actividades de control: el establecimiento de un objetivo, la determinación

de los recursos disponibles, la selección del procedimiento a seguir para alcanzar la meta deseada y la programación del tiempo y el esfuerzo.

LENGUAJE Y METACOGNICIÓN

El lenguaje es fundamental para la actividad metacognitiva en todo momento, por lo que su desarrollo juega un papel de primera importancia en la evolución cognitiva: la principal diferencia entre los humanos y los animales es la capacidad de los primeros de desarrollar un discurso planeado. Los animales desarrollan a lo largo de sus vidas en forma independiente el intelecto y el lenguaje, mientras que en el caso del hombre el desarrollo es conjunto. Así, y de acuerdo con Vigotski (1962, en Manning, 1991) en los inicios de este desarrollo humano se tiene una fase preintelectual del desarrollo del lenguaje (balbuceo, juegos con palabras e incluso las primeras palabras que el niño dice) y una fase prelingüística del desarrollo intelectual (juego intencional, planeación de funciones motoras como gatear hasta la mamá). Por esta intrincada relación (similar a la relación dialéctica de desarrollo y aprendizaje descrita por Halford (1993), en Pascual-Leone, 1994), se ha llegado a concluir que el desarrollo cognitivo está determinado por el lenguaje, particularmente por las experiencias sociolingüísticas del niño.

El lenguaje se vuelve pensamiento verbal, señalan Klinger y Vadillo (1999:83), a través del desarrollo de tres etapas:

- *La externa*, en la cual las acciones del niño están reguladas por verbalizaciones de agentes externos (por ejemplo, el niño puede empezara desvestirse cuando la mamá dice que es hora del baño).
- *La egocéntrica o de lenguaje privado*, donde el niño ha internalizado los mensajes verbales de la primera fase al punto en que se hablan en voz alta a sí mismos. Esta etapa se subdivide en tres partes: primero el niño actúa y después describe sus acciones en voz alta; luego actúa y las des-

cribe en forma simultánea, y, finalmente, actúan guiados por una verbalización previa.

- *La de autorregulación verbal interna*, en la que las verbalizaciones no son en voz alta, sino silentes.

*CONTROL DE TAREAS
DE COMPRENSIÓN Y APRENDIZAJE
DE MATERIALES ESCRITOS.*

Señalan los autores que los procesos de control que han recibido una mayor atención por parte de los investigadores son, sin duda, los procesos en que se ponen en juego las tareas de comprensión y aprendizaje a partir de diferentes tipos de materiales verbales, que irían desde el aprendizaje de listas de palabras hasta el aprendizaje de textos (Mateos, 2001:72).

Entre las distintas tareas de control que parecen caracterizar a los expertos están las siguientes que por cierto, se han investigado con lectores de distintas edades y niveles educativos (Mateos, 2001:74):

- La selección de las estrategias adecuadas a las demandas de la tarea.
- La supervisión de la comprensión y del aprendizaje a partir de materiales escritos. (El paradigma empleado más frecuentemente para evaluar las habilidades de los niños para supervisar la comprensión de un texto ha sido el paradigma de la "detección de errores".)
- La regulación de la comprensión y el aprendizaje de materiales escritos. En esta tarea, señalan que las investigaciones llevadas a cabo con adultos, fundamentalmente con estudiantes universitarios y con profesionales, muestra que los lectores expertos, cuando se enfrentan con textos complejos, suelen emplear una amplia variedad de estrategias dirigidas a resolver las dificultades que encuentran para comprender, entre ellas, la relectura, la búsqueda de información clarificadora en los siguientes fragmentos del texto, el parafraseo de una información en términos más simples, la realización de

inferencias y la consulta en fuentes externas al texto (Baker, 1989, Presley y Afflerbach, 1995; Mateos, 1989, 1991 a).

- La evaluación del aprendizaje a partir de los materiales escritos. Se señalan como procedimientos: la habilidad de los estudiantes para evaluar el resultado de su aprendizaje, y el auto-cuestionamiento.

*CONTROL DE TAREAS DE
COMPOSICIÓN ESCRITA.*

De acuerdo con Flower y Hayes (1981), estos procesos incluyen la planificación del texto producido. Lo primero que tiene que decir quien escribe es qué va a contar y cómo va a contarlo. En síntesis, la tarea de composición se plantea como un proceso complejo que implica la solución de dos tipos de problemas distintos pero estrechamente relacionados, el problema del contenido ("qué decir") y el problema retórico ("cómo decirlo"). Esta forma regulada de abordar la escritura constituye una manifestación del modelo mental que adoptan los escritores más experimentados y que Bereiter y Scardamalia (1978), definen como modelo de "*transformación del conocimiento*".

*CONTROL DE TAREAS DE
SOLUCIÓN DE PROBLEMAS.*

Los procesos implicados en la solución de problemas incluyen la definición y representación del problema, la planificación de la solución y la supervisión y evaluación de la solución (Pérez Echeverría y Pozo, 1994). Cuando se trata de resolver problemas nuevos poco familiares, estos procesos tienen un carácter metacognitivo (Mateos, 2001:84).

*CONTROL METACOGNITIVO Y
CONOCIMIENTO ESPECÍFICO.*

Se trata de poner en discusión la generalidad o especificidad de los procesos de control metacognitivo. En el marco de la intervención educativa se discute si las habilidades metacognitivas son procesos de dominio general y, por lo tanto, pueden generali-

zarse a distintas áreas de contenido, o si, por el contrario, están limitadas a dominios específicos de conocimiento (Mateos, 1999).

A este respecto señalan, "estamos de acuerdo con los defensores de la especificidad en que los programas diseñados para enseñar habilidades generales separadas de materias específicas no son muy eficaces; pero, de acuerdo con Breuer (1993), esto no encierra la posibilidad de enseñar habilidades metacognitivas generales. La adopción de una posición intermedia, según la cual las habilidades metacognitivas son habilidades espe-

cíficas, pero también son habilidades generales, nos llevaría a enseñar dichas habilidades en el contexto de las diferentes áreas específicas de contenido, pero ayudando a los estudiantes a contrastar explícitamente las situaciones de aprendizaje con las que se enfrentan en las diversas áreas" (Mateos, 2001:88).

En síntesis, se facilitaría la generalización de las habilidades metacognitivas adquiridas en contextos específicos a otros contextos nuevos.

BIBLIOGRAFÍA

1. Alvarez, Manuel y Bisquerra, Rafael (1996). **Manual de Orientación y Tutoría**. Barcelona. Editorial Praxis.
2. Arancibia, Violeta y otros. (1997). **Manual de Psicología Educacional**. Santiago. Universidad Católica de Chile.
3. Coliarte, Carmen y Cornejo, José (2000). **Estrategias de Estudio y Aprendizaje Escolar**. Santiago de Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile.
4. Condemarín, Mabel y otros. (1995) **Taller de Lenguaje**. Santiago. Editorial Dolmen.
5. Dorado, Carlos, **Aprender a Aprender. Estrategias y Técnicas**. Universidad Autónoma de Barcelona.
6. Mateos, Mar (2001). **Metacognición y Educación**. Colección dirigida por Mario Carretero. Buenos Aires, Argentina. Editorial AIQUE, 1 - edición.
7. Klinger, Cynthia y Vadillo, Guadalupe (1999). **Psicología Cognitiva. Estrategias en la Práctica Docente**. México. Editorial Me Graw Hill.
8. Lanz, María y Rinaudo, Ma. Cristina (2000). **Autorregulación y Estrategias de Aprendizaje. Una Investigación Psicoeducativa en Tiempos de la Reforma**. Córdoba. Universidad Nacional de Río Cuarto.
9. Resnick, Lauren y Klopfer, Leopoldo (1989). **Curriculum y Cognición**. Bs. Aires. Editorial Aique.

* Los autores se encuentran realizando la investigación: *"Estudio Descriptivo de los procesos metacognitivos utilizados en situaciones de aprendizaje por los alumnos y las alumnas de Pedagogía en Enseñanza Media de la Universidad del Bío-Bío"*. Financiado por Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID).

MODELAMIENTO METACOGNITIVO: UN APRENDIZAJE DE ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESIÓN DE LECTURA

Autora: Tilma Cornejo Fontecilla
Depto. de Artes y Letras

RESUMEN

La comprensión del discurso presenta serios problemas en los distintos niveles educacionales. El presente artículo tiene como finalidad entregar los resultados de una investigación aplicada a estudiantes de tercer año medio de Chillan, trabajo realizado sobre la base de una intervención didáctica en el aula o modelamiento metacognitivo. La enseñanza sistemática de las estrategias de lectura (cognitivas y metacognitivas) favorece el desarrollo de la competencia lectora de los sujetos intervenidos que muestran un avance promedio superior al esperado.

LA COMPRESIÓN DEL DISCURSO: UN PROBLEMA NO RESUELTO

Las dificultades detectadas en la comprensión de lectura de los estudiantes de nivel básico, medio y superior, quedan de manifiesto en los resultados de las pruebas aplicadas durante los últimos años por el Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SIMCE) y por la Prueba de Aptitud Académica (PAA), Parte Verbal (SIMCE y PAA 1998, 1999, 2000, 2001).

Entre los factores que han influido en el bajo rendimiento de estos alumnos, están los métodos de aprendizaje de la lectura y los modelos de comprensión aplicados por el sistema escolar tradicional. Sin embargo, existen otros factores que también inciden en estos resultados, como por ejemplo, la influencia de la cultura mediática y la lectura obligatoria del texto literario que, a menudo, presentan temas alejados de la realidad y apartados de las problemáticas actuales. Esta situación trae como consecuencia el desinterés por leer de los jóvenes (Peronard et al, 1998).

Uno de los métodos utilizados por el sistema escolar tradicional que afecta al proceso de comprensión, es aquél aplicado en la enseñanza de la lectoescritura, centrada en la decodificación del texto. En este caso, se

entiende por lectura, descifrar grafías con cierto grado de automatización: asociar grafemas a los sonidos, y leer con alguna fluidez palabras aisladas escritas en un texto, proceso de carácter mecanicista que asume las tareas de lectura desde una perspectiva literal y fragmentaria, privilegiando las informaciones explícitas por sobre las implícitas. Esta enseñanza impide que el sujeto lector relacione ideas, efectúe inferencias, diferencie hechos de opiniones; distinga las ideas relevantes de las irrelevantes y construya un resumen eficazmente.

Además, la comprensión del discurso se centra en el análisis estructural de textos narrativos, sin considerar la lectura de los expositivos, descriptivos y argumentativos, que presentan una mayor complejidad de lectura, por la estructuración de sus ideas y los esquemas organizativos o convencionales que los caracterizan, de los que depende su adecuada interpretación y conocimiento.

La psicología cognitiva, la lingüística del texto y la psicolingüística plantean un nuevo enfoque con respecto a la comprensión de lectura. Desde esta perspectiva, la comprensión constituye un proceso complejo y estratégico. En este sentido, el lector, sujeto activo, pone en juego de manera intencionada, sus habilidades cognitivas y metacognitivas como también, pone en acción una serie de

recursos para lograr una construcción eficaz del significado del texto sobre la base de sus conocimientos previos. En suma, el lector debe organizar, relacionar, inferir, jerarquizar, categorizar, predecir, formular hipótesis, a partir de la información proporcionada por el texto para lograr una resolución adecuada al problema que implica la lectura.

De esto se desprende, que el proceso de comprensión implica la enseñanza de las estrategias necesarias que ayuden al sujeto lector al desarrollo de las habilidades superiores, las que deben enseñarse mediante la aplicación de estrategias que permitan al lector a resolver las tareas que implica la interpretación adecuada de un texto, en un proceso que significa construir en la memoria una representación mental del mismo; establecer relaciones de coherencia entre las proposiciones a nivel semántico y configurar un modelo de su significado.

Por su parte, el aprendizaje de las estrategias de lectura permite una toma de conciencia sobre los procedimientos que es necesario emplear cuando se lee; es decir, saber qué, cómo cuándo y para qué aplicar las estrategias.

El presente artículo tiene como finalidad mostrar los resultados de una investigación cuanti-cualitativa - correspondiente al trabajo de tesis para optar al grado de Magister en Lingüística de la Universidad de Concepción- que demuestra los avances logrados por los sujetos en estudio en relación con el aprendizaje de las estrategias de lectura, cognitivas y metacognitivas, mediante una intervención didáctica en el aula, denominada modelamiento metacognitivo (Monereo, 1997).

MARCO DE REFERENCIA

Los avances experimentados en las últimas décadas por la lingüística y la psicología han definido las líneas de estudio en relación con la comprensión del discurso. Disciplinas como la lingüística del texto, la psicolingüística y la psicología cognitiva, aportan concepciones,

esquemas y modelos para el análisis textual desde una perspectiva interdisciplinaria y con un enfoque centrado en los procesos cognitivos (Van Dijk y Kintsch, 1983).

La psicología considera el procesamiento del discurso desde dos puntos de vista: uno, postulado por la psicología cognitiva, que pretende explicarlos mecanismos de la memoria, las estrategias, los modelos, sistema de control y demás aspectos subyacentes involucrados en este proceso; y, otro, planteado por la psicología evolutiva y educacional, que estudia el fenómeno relacionado con su desarrollo, adquisición de habilidades y aplicación de estrategias para su mejoramiento. Sin embargo, la base de la enseñanza y el aprendizaje de las estrategias está en el conocimiento que el sujeto logre acerca del proceso mismo, antes, durante y después de la lectura (Van Dijk y Kintsch, 1983).

Con Bartlett (1932), se inicia el estudio de los procesos intelectuales que intervienen en la comprensión del texto. Durante la década de los 70' y 80' se produce un notorio desarrollo de algunas disciplinas como la psicolingüística, la teoría de la comunicación y la sociolingüística, situación que da origen a nuevas teorías sobre el proceso de comprensión.

Por otra parte, los estudios realizados por la psicolingüística —disciplina que estudia los procesos psicológicos implicados en el uso y adquisición del lenguaje- han proporcionado interesantes explicaciones acerca de cómo se adquiere el conocimiento lingüístico, cómo se representa mentalmente y cómo se utiliza (Molinari, 1998; Carreiras, 1997).

En los últimos años, los estudios sobre la comprensión del discurso alcanzan una especial relevancia con los aportes de van Dijk (1977, 1978, 1980), Van Dijk y Kintsch (1978, 1983), quienes destacan la complejidad e importancia de los procesos involucrados en la elaboración y representación del conocimiento. De acuerdo con los autores, la comprensión consiste en construir el significado del discurso, sobre la base de los conocien-

tos previos del lector que, asociados a las informaciones del texto, conforman la representación mental del mismo.

Respecto al procesamiento del discurso existen diversos modelos entre los que cabe destacar los siguientes: ascendente, descendente, interactivo y estratégico. Los dos primeros poseen un carácter lineal; esto implica que la información textual se procesa de abajo-arriba (modelo ascendente), o bien, de arriba-abajo (modelo descendente).

Rumelhart (1985) introduce el concepto de interacción en la lectura, proceso en que el lector construye el sentido del discurso haciendo uso de su competencia lingüística y de sus experiencias. Así, el verdadero sentido del texto se configura en la mente del lector, quien reconstruye las informaciones disponibles y las selecciona de acuerdo con el significado que ellas representan.

Esta teoría considera que el proceso de comprensión sólo se produce si existe una efectiva interacción entre los esquemas de conocimiento del lector y la información del texto. Las dos formas de procesamiento, ascendente y descendente, son utilizadas por el lector cuando relaciona los datos que le proporciona el texto y los conocimientos que él mismo aporta, dos subprocesos simultáneos y en estrecha interdependencia. Este proceso en paralelo se opone a la concepción de lectura de carácter lineal, con un lector pasivo, guiado sólo por los datos que le proporciona el texto. En cambio, un lector activo procesa informaciones de variado origen con el fin de dar coherencia a la lectura, reconstruyendo los significados textuales en una interpretación basada en sus propios marcos conceptuales y a partir de su conocimiento de mundo (Parodi, 1999).

El modelo estratégico de Van Dijk y Kintsch (1983), posteriormente aporta al estudio de la comprensión del discurso un nuevo enfoque que considera dos procesos fundamentales por parte del lector: una descripción semántica del texto o representación mental (base de texto) que corresponde a una se-

cuencia de proposiciones local y globalmente coherentes; y un modelo de procesamiento que consiste en construir un modelo de situación sobre la base de las informaciones que el lector tiene almacenadas en su memoria episódica; de este modo, integra la información textual con sus conocimientos de mundo y le otorga un significado al discurso.

Según van Dijk y Kintsch (1983) el proceso de comprensión es de naturaleza estratégica, puesto que el cumplimiento de las tareas que debe resolver antes, durante y después de la lectura exige, por parte del lector, un esfuerzo consciente e intencionado en la elaboración y desarrollo de un plan determinado para lograr sus propósitos de lectura. En este caso, una estrategia comprende acciones intencionadas que, directa o indirectamente, originan una situación y conducen a una meta final. Son planes globales para ejecutar acciones o interacciones complejas. Un plan es la macroinformación que decide las posibles acciones contenidas en una acción global; en cambio, una estrategia es la macroinformación que determina la elección de la alternativa más efectiva o racional.

Las estrategias facilitan la organización y reducción de las informaciones que se almacenan en la memoria a corto plazo o memoria de trabajo, cuya capacidad es limitada. Esta condición exige un procesamiento paulatino de un flujo constante de datos. Para cumplir con estas tareas, el lector pone en juego estrategias micro y macroestructurales para establecer la coherencia del texto a nivel local y global, respectivamente. Desde esta perspectiva, la comprensión del discurso se considera un proceso que implica poner en juego un conjunto de estrategias por parte del lector, a un nivel proposicional, local, global y esquemático para alcanzar como meta la coherencia textual. (Veliz y Riffo, 1993).

Las estrategias de lectura dan origen a enfoques y planteamientos que se preocupan por descubrir los factores que afectan el desempeño lector; exploran los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en el proceso

de comprensión; establecen relaciones entre el dominio lingüístico y la capacidad lectora y diseñan estrategias de naturaleza cognitiva para su enseñanza y el aprendizaje (Puente, 1991).

Este modelo estratégico considera una representación textual que se construye sobre la base de las microproposiciones, situación que es primordial en la comprensión del discurso. La relación semántica que se establece entre los elementos microestructurales, que aportan la coherencia local y el sentido general del texto, se consigue mediante la coherencia global. Los procesos de reducción de la microestructura dan lugar a una síntesis preposicional que elabora el lector de acuerdo con sus objetivos e intereses, respetando la jerarquía semántica por medio de la aplicación de macroestrategias, que facilitan la construcción de la macroestructura textual o idea principal.

En la configuración de la macroestructura, el lector no puede prescindir de la superestructura, forma canónica que actúa como guía para la consecución de los propósitos y metas de lectura. Con la aplicación de la estrategia estructural, procesamiento global que el lector ejecuta al reconocer el patrón organizativo del texto con la finalidad de otorgar un orden y organización a las ideas, es posible determinar las categorías esquemáticas que definen el contenido macroestructural del discurso y, por otra parte, reconocer las formas convencionales o estereotípicas de los diferentes tipos de textos. Las estructuras canónicas juegan un papel decisivo en la inferencia de las categorías esquemáticas, porque el conocimiento del esquema retórico textual aumenta la comprensión en el macronivel y mejora la capacidad del lector en la determinación de la idea principal.

COMPRESIÓN DEL TEXTO EXPOSITIVO

Según Meyer (1984), el texto expositivo corresponde a uno de los esquemas convencionales que presenta mayores dificultades de comprensión, por la organización de las ideas y su alto nivel de abstracción; por las relaciones lógicas que se establecen entre los elementos del discurso, el carácter formal del lenguaje y la variedad de señalizaciones que figuran en este tipo de textos.

A las razones antes señaladas se agrega el esquema retórico específico que presenta el texto expositivo. Meyer (1984) reconoce 5 tipos de textos expositivos: favorece cinco tipos: descriptivo/generalizado^ enumerativo /secuencial, comparativo/ contraste, causa / efecto y problema/solución. Los estudios realizados por Meyer (1984); Bauman (1990); Sánchez (1990); León y García (1991) han demostrado que el aprendizaje de los esquemas convencionales del texto favorece su comprensión y es posible observar notorios avances en la determinación de la macroestructura textual.

EL MODELAMIENTO METACOGNITIVO

Kirby (1984), Nickerson, Perkins y Smith (1990), Baumann (1990) y Cooper (1990) sostienen que las estrategias de lectura - cognitivas y metacognitivas- pueden desarrollarse mediante la aplicación de un programa sistemático de enseñanza en el aula. Esta intervención didáctica, denominada también, modelamiento metacognitivo (Monereo, 1999) favorece la toma de conciencia de los procedimientos que el lector debe emplear cada vez que lee un texto, además de proporcionarle los conocimientos y recursos, como asimismo, las dificultades y exigencias que demanda la tarea para llegar a resolverla de manera eficaz

El modelamiento metacognitivo contempla tres fases:

- 1 .Explicación y modelado
- 2.Práctica supervisada
- 3.Práctica autónoma

La primera consiste en entregar al alumno las explicaciones sobre las tareas que involucra el acto de leer; describir las estrategias cognitivas y metacognitivas que se utilizarán en el procesamiento del discurso, con el fin de planificar, monitora y evaluar positivamente el proceso de lectura y lograr las metas propuestas.

El modelado corresponde a la reflexión en voz alta (*think-aloud*) que realiza el profesor ante los alumnos, a medida que lee un texto. Su lectura se desarrolla sobre la base de la enseñanza de las estrategias que como lector debe poner en juego de forma progresiva; por ejemplo, activa sus conocimientos previos en relación con el tema que presenta el texto; analiza la superestructura textual; aplica la estrategia estructural; se detiene en aquellos párrafos, frases o palabras relevantes o detalles que facilitan la construcción de la macroestructura textual o idea principal un texto, modelado que el alumno deberá ser capaz de emular ante sus pares en una enseñanza recíproca, en la segunda fase de la intervención didáctica.

Durante la práctica supervisada, el profesor cumple una acción mediadora (Vygotski, 1995). En esta fase, ayuda y apoya al alumno en la selección y aplicación de las estrategias aprendidas para su toma de decisiones. De este modo, de manera paulatina logra una práctica independiente, momento del proceso de aprendizaje en que como lector debe resolver los problemas que el texto le presenta autónomamente.

EL ESTUDIO

La investigación se realizó en la modalidad de taller durante un semestre (2001). Durante este período, el trabajo se dividió en:

- Evaluación inicial
- Intervención didáctica
- Evaluación final

La evaluación inicial y final se efectuó sobre la base de dos instrumentos. En la inicial se aplicó un pretest y una entrevista en profundidad. En la evaluación final, un postest y

también una entrevista. El pretest y el postest consistieron en la lectura de dos textos expositivos (descriptivo y enumerativo) y en responder tres preguntas relacionadas con el tema y la idea principal; además de la construcción de un breve resumen del texto leído. Por su parte, la entrevista aplicada antes y después de la intervención didáctica o modelamiento metacognitivo, tuvo como propósito reunir antecedentes sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas por los sujetos antes y después del experimento y constituyó uno de los elementos claves del estudio cualitativo, junto a otros instrumentos como la observación directa y los registros.

La intervención didáctica se realizó de acuerdo con las fases señaladas en el marco de referencia de este artículo y constituyó el trabajo más interesante de la investigación, por la interacción que se produjo entre profesor-alumno.

La muestra estuvo compuesta por estudiantes de tercer año medio del liceo municipalizado "Martín Ruiz de Gamboa" de Chillan. Los 10 sujetos que constituyeron la base del estudio fueron seleccionados de forma aleatoria.

Previo a la aplicación de los instrumentos se realizó un trabajo de campo para observar el nivel lector de los alumnos del establecimiento educacional elegido y validar el tipo de textos que se emplearían en la investigación.

LOS RESULTADOS

Del análisis de los datos obtenidos en la investigación se desprende que los niveles de aumento detectados indican un crecimiento superior al porcentaje mínimo de un 10%, establecido para los fines del estudio, debido a las características del liceo al que pertenecían los sujetos de la muestra que presenta bajo nivel de rendimiento, alta deserción escolar y de escasas proyecciones académicas.

Los sujetos muestran un mejor nivel de desarrollo en el procesamiento de las informa-

clones del texto expositivo si se enseñan de manera sistemática, los esquemas convencionales que los distinguen.

Existe un mejoramiento de la capacidad lectora en relación con la determinación de la macroestructura textual, cuando el sujeto lector toma conciencia del uso de la estrategia estructural.

El aprendizaje de los procesos cognitivos y metacognitivos, mediante la intervención didáctica o modelamiento metacognitivo, favoreció la comprensión del discurso, especialmente en la jerarquización de las ideas y en la construcción de la macroestructura.

El progreso de los sujetos se observa, principalmente, en la adecuada utilización de las estrategias de lectura aprendidas durante el experimento, que les permitieron establecer la coherencia local y global del texto expositivo.

Las tareas impuestas por la lectura del texto expositivo se resuelven con acierto, rapidez y eficacia cuando el lector aplica conscientemente las estrategias más adecuadas y pertinentes. Esto quedó de manifiesto en la investigación, puesto que antes del experimento, los sujetos demostraron un bajo nivel en este sentido.

El éxito de la intervención didáctica en la enseñanza de las estrategias de lectura depende del modo cómo el profesor modela las estrategias; desarrolla las tareas específicas; realiza la mediación e interacción con los alumnos; evalúa el proceso permanentemente y lo reorienta, aplicando una retroalimentación constante y efectiva.

Otro factor que incide en los resultados posi-

tivos de la experiencia se debe de **el** conocimiento que los sujetos adquieren **respecto a** saber qué estrategias seleccionar (**c**onocimiento declarativo), saber cómo (conocimiento procedimental) y, por **(j**uzgo, saber cuándo, por qué, para qué y **cuáles** son sus resultados (conocimiento condicional).

Finalmente, es posible afirmar que el modelamiento metacognitivo propicia la formación de lectores estratégicos y autónomos, porque abandonan la estrategia de copiar y pegar las informaciones explícitas del texto, la que es reemplazada por estrategias de lectura, que le permiten relacionar los conocimientos previos con la nueva información: formular hipótesis; jerarquizar y categorizar las ideas del texto; inferir los implícitos; aplicar con acierto las macroestrategias textuales; determinar la estructura organizativa del texto; definir el tópico central (nivel macroproposicional) y construir un resumen, entre las más significativas.

Si el alumno aprende a utilizar conscientemente las estrategias cognitivas y metacognitivas, en el proceso de lectura, se podrá revertir el resultado negativo observado actualmente, en relación con la comprensión del discurso. Las últimas investigaciones sobre esta materia indican que es imprescindible que el sistema educacional adopte nuevas formas de enseñanza de la lectura, acordes con los planteamientos de los modernos paradigmas curriculares. El estudio descrito muestra que es posible hacer conscientes los procesos cognitivos y aprender qué estrategias son más apropiadas, qué recursos emplear, cuáles procedimientos ayudan a resolver el problema y de qué modo se alcanzan las metas y se logran los objetivos de lectura propuestos.

BIBLIOGRAFÍA

1. Baumann, J.F. (1990) **La Comprensión Lectora**. Madrid: Visor.
2. Dijk, T. van y Kintsh, W. (1983) **Estrategies of Discourse Comprehension**. New York: Academic Press.
3. Meyer., B. J. (1984) **"Text Dimensions and Cognitive Processing"**. En Mandl, H, Stein, N.I. y Trabasso, T (Eds), *Leaming and comprehension of text*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
4. Meyer, B.-J- (1987) **"Following the Author's Top-level Organization; and Important Skill for Reading Comprehension"**. En R.J. Tierney, P.I: Anders y J.N.Mitchell (Eds.), *Understanding reader's understanding: Theory and Practice*. Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
5. Monereo, C. y Castelló, M (1997) **Estrategias de Aprendizaje**. Barcelona: Edebé.
6. Nisbet, J.D. y Schucksmith, J. (1986) **Learning Strategies**. Londres: Routledge and Kegan Paul.
7. Parodi, G. (1999) **Relaciones entre Lectura y Escritura: Una Perspectiva Cognitiva Discursiva**. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
8. Parodi, G. (ed.) (2002). **Lingüística e interdisciplinariedad: Desafíos del Nuevo Milenio**. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
9. Peronard, M., Gómez, L., Parodi, G. Y Núñez, P. (1998) **Comprensión de Textos Escritos: de la Teoría a la Sala de Clases**. Santiago: Andrés Bello.
10. Peronard, M. (1999). **"Metacognición y Conciencia"** en Parodi, G. (ed.), **Discurso, cognición y Educación, Ensayos en Honor a Luis Gómez Macker**. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
11. Sánchez, E. (1993), *Los Textos Expositivos*, Madrid: Aula XXI.
12. Solé, I. (1999). **Estrategias de Lectura**. Barcelona: Grao.
13. Veliz, M. y Riffo, B. (1993) **"Comprensión Textual: Criterios para su Evaluación"** RLA 31, 163-184.
14. Vygotski, L. (1995) **Pensamiento y Lenguaje**. Montevideo: Fausto.

EDUCACIÓN, DESARROLLO, EVALUACIÓN Y DIAGNOSTICO DESDE EL ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL

Autor: Guillermo Arias Beatón

La Habana, Cuba

(Presentado por Juan José Guevara Valdés)
enorme aporte de la línea histórico-cultural iniciada por Vygotsky dentro del contradictorio proceso del desarrollo del conocimiento científico, liberándola de todo lastre sectario que pretenda presentar cualquier momento del conocimiento como sin antecedente y fuera del entrecruzamiento necesario del saber para el progreso de la ciencia.

La obra escrita por el Prof. Dr. Arias Beatón se enriquece con el libro que nos honra presentar: - Evaluación y Diagnóstico en Educación y Desarrollo desde el enfoque Histórico-Cultural- confirma con renuncia explícita a todo dogmatismo que caracterizó la línea de los precursores del desarrollo de la ciencia psicológica en Cuba. El enfoque histórico cultural en el que se enmarca este trabajo no exime al autor de un continuado análisis crítico que, en reiteradas ocasiones, nos recuerda que el conocimiento es siempre inacabado, que el saber que la ciencia alcanza en un momento dado sobre un asunto es siempre el inicio de nuevas interrogantes.

En la lectura de las páginas de este libro encontramos el resultado de una muy amplia y real experiencia práctica, un amplio recorrido de revisión bibliográfica y un saber teórico sin impedimentos dogmáticos; todo esto es posible gracias a la activa y consciente participación social del autor durante más de treinta años de vida profesional; su participación es continua en la aplicación de la Psicología en las diversas áreas de la Educación en una sociedad que intenta el uso de la ciencia en su desarrollo.

El autor asume en todo su trabajo una afiliación en la línea histórico-cultural de la ciencia psicológica, pero al tiempo muestra el enorme valor de la obra iniciada por Vygotsky, muestra la obra creadora de Binet cuando dio inicio a la posibilidad de evaluar y diagnosticar el proceso educativo sin confundir el verdadero trabajo de Binet con las corrientes innatistas y biologicistas que le sucedieron. Para la Psicología cubana en particular y latinoamericana en general, la obra de Guillermo Arias constituye una clara contribución que permite incorporar y entender el

En su libro Arias nos muestra con un razonamiento lógico basado en el estudio y análisis de experiencias y realidades que "en el desarrollo psíquico intervienen las condiciones biológicas del individuo como especie mediatizadas por las condiciones socioculturales, presentes en la dinámica de la formación de las estructuras psicológicas en proceso de desarrollo, en cada individuo en particular. La interrelación compleja e interdependiente, a través del tiempo de estas condiciones, es lo que produce el desarrollo psíquico del ser humano...", nos dice el autor, y no como se afirma desde otras posiciones, en las que no se analiza la historia social humana, que son las condiciones biológicas y de la herencia las que determinan ese desarrollo, y otros que sólo consideran las condiciones sociales o externas al sujeto. Arias considera estas posiciones extremas, ya que ignoran el producto de la interacción.

En el primer capítulo el libro revisa con profundidad el tema de la medición, la evaluación y el diagnóstico educativo y psicológico. El autor destaca la importancia de la medición, su significado para las ciencias en general y, en particular, para las ciencias sociales.

En un análisis un tanto comparativo de las trascendencia de la medición para el desarrollo de las ciencias y la contabilidad en los

datos y en la información que éstas nos brindan, el autor aborda con profundidad el tema de cómo, en el caso de ciencias como la física o en ramas del conocimiento técnico, que de continuo hacen uso de la medición, se encuentran en un permanente proceso de rectificación y perfeccionamiento de los instrumentos de medición y en consecuencia con una frecuente modificación de sus normas. El autor nos recuerda que estas rectificaciones acrecientan el conocimiento y la seguridad en la posibilidad del saber científico. Igualmente, destaca la presencia permanente del objetivo y de lo subjetivo en la actividad científica.

La complejidad de las ciencias humanas y, en particular, de la Psicología no impiden que se establezcan normas y procesos de medición como el de la psicometría. El autor reconoce la importancia que el tema tiene para la Psicología y lo trata con la amplitud que él mismo demanda, destacando la posibilidad de su uso si queda libre de la práctica anticientífica; su utilización sólo es valiosa en manos de profesionales debidamente calificados, con un conocimiento serio del significado de la psicometría.

En el tercer capítulo que trata de la Evaluación Educativa y el Diagnóstico Psicológico, refleja en realidad el proceso de su propia experiencia profesional, al transmitir con rigurosidad metodológica las bases teóricas y experiencias prácticas que justifican el optimismo que debe estar siempre presente en el trabajo de la Evaluación Educativa y el Diagnóstico Psicológico, que es la razón y la motivación de toda actividad científica, esto es, dar respuestas a las interrogantes que la realidad presenta y encontrar las mejores soluciones, con calidad creciente y efectividad, que contribuyan al perfeccionamiento de los sistemas de estimulación para el desarrollo de las funciones psicológicas y obtener superiores resultados en todo el trabajo de la educación.

En este tercer capítulo el autor libera el enfoque histórico-cultural de todo localismo y sectarismo, pues, aún cuando reconoce la

trascendencia que tiene para este enfoque el trabajo científico de Vygotsky, Leontev y Luria (que en algún momento se denomina "troika"), nos recuerda que ellos mismos reconocieron la presencia en la línea histórico-cultural de aportes provenientes de trabajos de autores e investigadores que les precedieron y que los utilizaron, como son: Binet, Gessel, Adler, Freud, Pavlov y otros. En este capítulo el lector encuentra con amplitud, profundidad y riqueza teórica, una clara exposición del enfoque histórico-cultural y su valor para comprender y contribuir al desarrollo de las funciones psicológicas.

En el cuarto capítulo, Arias se adentra en el importantísimo tema de los tests psicológicos y el diagnóstico, y le denomina un intento de reconceptualización. En ésta sin duda una temática de enorme interés para la Psicología por la trascendencia que han tenido y tienen los tests en la aplicación práctica de la Psicología, por el impulso que dieron al desarrollo de Psicología como ciencia y por el daño y las consecuencias que su mal uso, su utilización por personal no calificado y sus interpretaciones erróneas, han tenido y tienen para la ciencia y también en su aplicación incorrecta para personas y colectividades. Pero el autor redescubre el origen de los tests y, al volver a Binet, enriquece sorprendentemente el valor de los mismos cuando logra un posible y precioso enlace de este tema con el trabajo creativo de la zona de desarrollo próximo.

Finalmente, es necesario decir que Guillermo Arias es un ejemplo de lo que se puede lograr en el campo del conocimiento y de la ciencia; es el ser humano que asume el saber no como algo externo a su propia vida sino como algo que lo responsabiliza con él mismo y con los otros. Su vida real ha sido de intenso trabajo, desde su época de estudiante, con responsabilidades de carácter nacional durante más de veinte años, las que sirvió con pasión y dedicación; nunca le separaron del estudio, de la docencia y de la investigación; su obra es, para ser consecuentes con nuestro saber, un producto de todo el proceso sociocultural, interpersonal

y natural en el que se vio inmerso, por la responsabilidad social que le caracteriza. Ahora, en su madurez intelectual, asume como una obligación transmitir su conocimiento, que es también un producto de su propia experiencia. Con esta obra creadora, libre de dogmatismos y con un profundo espíritu crítico, incorpora su conocimiento al ser de la Psicología Latinoamericana. Su vida misma es consecuente con su trabajo intelectual.

Juan José Guevara Valdés

PREFACIO

El presente libro es un antiguo propósito, siempre postergado por las demandas urgentes de una práctica profesional, investigativa y trabajo académico muy exigente, al que me he dedicado a lo largo de estos treinta años de labor. Durante tres cursos académicos, trabajé en la organización de un Departamento de Psicometría, donde me inicié en los intrincados procesos de construcción de pruebas psicológicas y de evaluación y diagnóstico educativo y del desarrollo. Esto ocurrió en los años finales de la década de los sesenta.

En 1971, por solicitud de la dirección del Ministerio de Educación, comencé a dirigir la organización y perfeccionamiento de la labor de la Psicología en el campo de la Educación; en esta actividad continué lo iniciado acerca de la Evaluación y el Diagnóstico Educativo, pero me vinculé mucho más con los procesos de formación y desarrollo de los escolares a través de la labor en la enseñanza y la educación. Fue aquí donde continué el estudio, pero ahora con mucha más dedicación y admiración, de la obra de L.S. Vygotsky sus colaboradores y continuadores.

Más tarde y durante veinte años, trabajé en la dirección, organización y puesta en práctica del perfeccionamiento de la enseñanza y la educación en el Sistema Nacional de Educación Especial. Esta labor, que me llevó mucho tiempo de actividad profesional práctica y de aplicación, se constituyó en la mejor escuela para mi formación humanista,

pedagógica y científica. Continué aquí con la especialización del proceso de evaluación y diagnóstico psicológico y educativo, pero además, pude conocer ampliamente, todo lo que la labor de la enseñanza y la educación puede lograr en el proceso de desarrollo infantil.

Toda mi experiencia de estos años se pudieran resumir en la formulación de los siguientes problemas: ¿Si con los escolares con necesidades educativas especiales, cuando se educan bien, se logra que alcancen niveles sorprendentes de desarrollo, autonomía e integración social, qué no se pudiera lograr, en general, con el desarrollo infantil? ¿Cómo creer que las condiciones biológicas del sujeto tienen una determinación lineal y fatal en el desarrollo psicológico y educacional del ser humano, ante las evidencias que se pueden descubrir, en el proceso de educación y desarrollo de los escolares con necesidades educativas especiales? ¿Cómo se puede, entonces, concebir un proceso de evaluación y diagnóstico que tenga como propósito esencial, por ejemplo, descubrir una inteligencia fija e inmutable o algo peor, ajena a la influencia de la cultura, las relaciones interpersonales del sujeto o su vida social, y de la enseñanza y la educación que recibe?

En los últimos, diez años, he podido, sistematizar, aún más, mis vivencias y experiencias profesionales anteriores, debido a que, me he dedicado más a la labor académica y científica en la Universidad de La Habana, acerca de los temas mencionados y concretamente porque he estado dirigiendo, también en la práctica, la organización de un servicio de Orientación Psicológica, encaminado a promover, estimular y hacer que el ser humano se desarrolle todo lo más que pueda desarrollarse y formarse como tal.

Es a partir de los enormes problemas, dudas e interrogantes que se producen, como consecuencia de esta práctica, que me he decidido a escribir algunas reflexiones acerca de aquellos problemas que, a mi juicio, tienen que ver con el hacer una práctica profesional más eficiente en el campo de la Psicología.

No pretendo resolverlos, aunque si al menos contribuir, con las mejores intenciones, a continuar la labor que otros muchos iniciaron y que han sufrido el complejo proceso del olvido, de la hiperbolización o exageración, de considerar, sus reflexiones, ideas o hipótesis, verdades acabadas, finales o absolutas.

Trato, en todo momento, de hacer un análisis sin perder de vista la complejidad de los procesos que nos ocupan y que aunque nos parezcan sencillas las explicaciones, ellas siempre son el producto del análisis y las interrogantes y las interpretaciones complejas, porque la naturaleza de los problemas que nos ocupan: la enseñanza, la educación, el desarrollo y la formación psicológica infantil, la acción y el papel de lo biológico, lo social y lo cultural en un proceso histórico individual de formación del ser humano, son extremadamente complejos y aún las ciencias psicológicas y pedagógicas, a mi juicio, no poseen una explicación que tenga consenso entre los profesionales y especialistas de estas ciencias. Esta situación no es beneficiosa ni para la práctica, ni para la Psicología como ciencia y en particular para la evaluación y el diagnóstico educativo y psicológico.

Por todas estas razones, este es el primer libro de un conjunto de ellos que pienso dedicar a mis reflexiones, acerca del desarrollo y formación psicológica infantil a partir de las ideas y reflexiones contenidas en el enfoque histórico-cultural, el cómo estudiare investigar estos problemas, el cómo atender desde una intervención y ayuda a padres, madres,

maestros y a los propios sujetos para propiciar un desarrollo y un proceso de formación mucho más efectivo, el cómo llegar a conocer, a partir de qué características y condiciones del desarrollo real, en un momento determinado, se puede lograr promover y hacer que se alcancen mejores niveles de desarrollo posterior.

A esto último es a lo que creo que se debe dedicar la labor de evaluación y diagnóstico educativo y del desarrollo y es por ello que he escrito, en primer lugar, las reflexiones que contienen el presente libro. Este proceso, el de evaluación y diagnóstico, se constituye en un paso o momento intermedio y esencial, entre el proceso de construcción de explicaciones y conceptualizaciones teóricas y el destinado a aplicar o perfeccionar la práctica, la labor social y cultural de la ciencia en cuestión, en nuestro caso de la Psicología y de la Pedagogía.

Espero poder poner en las manos de los lectores, reflexiones útiles que les sirvan para continuar pensando y realizando una práctica crítica, en el proceso infinito de construcción del conocimiento, contribuyendo así a alcanzar mejores resultados en nuestra labor profesional y en nuestro compromiso social. Los otros libros, que forman una unidad con el actual, están en proceso de elaboración y construcción. Ellos, desde ahora, se constituyen en un compromiso de honor, con ustedes.

El autor

**NORMAS PARA LAS PUBLICACIONES ENVIADAS A
LA REVISTA "HORIZONTES EDUCACIONALES"**

La Revista "Horizontes Educativos" es una publicación del Depto. de Ciencias de la Educación de la Universidad del Bío-Bío. Tiene el propósito de divulgar los conocimientos, las reflexiones y las investigaciones y experiencias pedagógicas innovadoras que suscita el trabajo de sus académicos y de la facultad respecto a temas educativos.

Esta publicación acoge con agrado esfuerzos similares de profesionales pertenecientes tanto a otros centros de estudios superiores nacionales y extranjeros, como a unidades académicas del sistema regular.

"Horizontes Educativos" publica artículos, ensayos, ponencias y reseñas bibliográficas. Se entenderá por artículo el informe de investigaciones; por ensayo, un escrito breve de reflexión; por reseña bibliográfica, la presentación breve y crítica de una publicación reciente y, por ponencia, los trabajos presentados a eventos académicos.

Las publicaciones no podrán exceder el espacio de 15 páginas tamaño carta por una sola cara, en caracteres de 12 puntos. Deben ser enviadas en disquette de 3.5" con texto digitado en softwares Word o Word Perfect para PC compatibles, con tres ejemplares.

Deben contener:

1) Título del trabajo; 2) autor (es); 3) institución en que se realizó el trabajo; 4) dirección postal del autor (es); 5) Resumen.

La bibliografía debe presentarse de la siguiente manera: En libros: Autor (es), año de la publicación, título, edición, editorial, ciudad. En revistas: Autor(es), título del artículo, revista, número, año de la publicación, página.

Las referencias bibliográficas de las citas textuales se hacen el mismo texto, entre paréntesis, colocando el apellido del autor, año y página.

Los trabajos deben enviarse al Depto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío, casilla 447 Chillan, 8- Región, Chile.

