

ISSN 0717-6147

Revista
INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN
Vol. VII, N° 1, 2007



EDICIONES UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

TEMUCO-CHILE



Revista
INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Vol. VII, Nº 1, 2007

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

EDICIONES UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

TEMUCO-CHILE

Investigaciones en Educación es una publicación periódica del Programa de Magister en Educación de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

Esta Revista constituye un espacio de reflexión y análisis en el ámbito educativo, con énfasis en la generación de conocimiento pedagógico a través de la investigación. En coherencia con la naturaleza del Programa de Magister en Educación en que está inserta, Investigaciones en Educación publica trabajos originales en el contexto de las Ciencias de la Educación, abordando en forma preferencial, las áreas de Educación Ambiental, Evaluación Educacional y Orientación Educacional y Vocacional.

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

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

Correspondencia dirigirla a:

Sonia Osses Bustingorry
Directora Revista Investigaciones en Educación
Programa Magister en Educación
Facultad de Educación y Humanidades
Departamento de Educación
Universidad de La Frontera
Casilla 54-D Fono (56) (45) 325251
E-mail: sosses@ufro.cl
Temuco-Chile

Esta edición se terminó de imprimir en Julio de 2007
en Imprenta y Editorial Alianza,
Dinamarca 771, Temuco, Chile

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



Revista
INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN
Vol. VII, N° 1, 2007
ISSN 0717-6147
Registro de Propiedad Intelectual N° 119.029

REPRESENTANTE LEGAL:
Sergio Bravo Escobar
Rector Universidad de La Frontera

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

COMITÉ EDITOR

Viola Soto Guzmán
Premio Nacional de Educación
Universidad Metropolitana de Ciencias de la
Educación, Santiago de Chile
Guillermo Briones Aedo
Universidad de Chile, Santiago de Chile
Ema González de la Fuente
Universidad Católica de Valparaíso, Chile
Erika Himmel König
Pontificia Universidad Católica de Chile,
Santiago de Chile
Sonia Osses Bustingorry
Universidad de La Frontera, Temuco, Chile
Cecilia Quaas Fermandois
Universidad Católica de Valparaíso, Chile
Julia Romeo Cardone
Universidad de Chile, Santiago de Chile
Adolfo González Brito
Universidad de La Frontera, Temuco, Chile
Juana Teresa Segure Marguiraut
Universidad de Concepción, Chile
Alvaro Valenzuela Fuenzalida
Universidad Católica de Valparaíso, Chile

COMITÉ CONSULTOR

Jean-Pierre Astolfi
Universidad de Rouen, Francia
José Antonio Caride Gómez
Universidad de Santiago de Compostela, España
María Victoria Gordillo Alvarez-Valdés
Universidad Complutense de Madrid, España
Beatriz Macedo Recarte
Especialista Regional UNESCO, Santiago de Chile
Roger Maclean Garret
Universidad de Bristol, Inglaterra
Arturo de la Orden Hoz
Universidad Complutense, Madrid, España
Juan Ignacio Pozo Municio
Universidad Autónoma de Madrid, España
Ernesto Schiefelbein Fuenzalida
Profesor Invitado Universidad de Harvard, Estados
Unidos

SUMARIO

	Pág.
PRESENTACIÓN.....	9
 I SECCIÓN. REFLEXIONES PEDAGÓGICAS	
 Bernardo Restrepo Gómez	
Dos Miradas desde la Sociología de la Educación y la Sociología Educativa a una Variante Pedagógica de la Investigación-Acción Educativa	15
 Marco Antonio Villalta Páucar	
Desarrollo, Aprendizaje y Educación en la Psicología Educativa Contemporánea	39
 II SECCIÓN. INVESTIGACIONES	
 Carolina Núñez Vera; José Manuel Merino Escobar	
Efectos de la Estructura de la Familia en el Desarrollo Socio-Emocional de Estudiantes de Educación Básica	59
 Lucía Domínguez Águila; Nieves Schade Yankovic	
Percepción de los Niños Preescolares con Respecto a los Dibujos Animados	81
 Olga Vásquez Palma; Orietta Geeregat Vera; Sonia Betancour Sánchez; Sonia Osses Bustingorry	
Utopía y Realidad en la Formación Inicial de Profesores de Lenguaje y Comunicación del Sur de Chile	113

Christian Miranda Jaña	
¿Qué Hace a la Formación Permanente Eficaz? Avances Conceptuales y Propuesta de Evaluación	133

III SECCIÓN. TESIS DE POSTGRADO

Brunilda Veloso Avila	
Programación Neurolingüística: Una Herramienta Eficaz Para Mejorar el Rendimiento Escolar en el Aula	165

Fabiola Isabel Pérez Pino	
Causas de la Violencia Escolar en Estudiantes de Educación Media.....	189

Sylvia Yanette Dillems Burlando	
Aprendizajes Significativos en Torno al Comportamiento Sexual en Estudiantes de Segundo Año de Enseñanza Media: Una Mirada Interpretativa de las Opiniones de los Discentes	205

IV. SECCIÓN. RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

POZO, J.L.; SCHEUER, N.; PEREZ ECHEVERRÍA, M.; MATEOS, M.; MARTÍN, E.; DE LA CRUZ, M. (2006). <i>Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje. Las Concepciones de Profesores y Alumnos</i> (Gladys Jadue Jadue).....	221
--	-----

ARBOLEDA, J.C. (2007). *Pensamiento Lateral y Aprendizajes.*
Mapa Cognitivo para Comprender y Proceder con Éxito en el
Estudio, la Familia, el Trabajo y la Vida Cotidiana
(Gladys Rojas Peñaloza).229

PRESENTACIÓN

Con mucho agrado ponemos a disposición de la comunidad científica, el Volumen VII, Número 1, 2007, de la Revista Investigaciones en Educación.

En la I Sección, Reflexiones Pedagógicas, el Dr. Bernardo Restrepo Gómez en su artículo “ Dos Miradas desde la Sociología de la Educación y la Sociología Educativa a una variante Pedagógica de la Investigación-Acción Educativa”, analiza la evolución histórica de este enfoque, caracteriza la propuesta de investigación-acción que se ha estado ensayando en varias regiones de Colombia como estrategia de autocapacitación de maestros y critica el análisis investigativo de la práctica docente basado casi exclusivamente en la crítica a la práctica pedagógica del maestro, sin tener en cuenta la práctica de aprendizaje de los estudiantes, que debe llevarse a un análisis microsociológico de las relaciones sociales en la clase, ni las aspiraciones de la comunidad, que deben plantear un análisis sociológico sobre la pertinencia social del currículo.

A continuación, el Dr. Marco Antonio Villalta Páucar en el artículo: “Desarrollo, Aprendizaje y Educación en la Psicología Educativa Contemporánea”, ofrece una visión global e interrelacionada de los conceptos *desarrollo, aprendizaje y educación*, para explicar la complejidad del proceso de aprendizaje, la relación entre aprendizaje y cultura y la interacción transformadora entre aprendizaje y experiencia humana.

En la II Sección, Investigaciones, la Licenciada Carolina Núñez Vera y el Dr. José Manuel Merino Escobar en su artículo “ Efectos de la Estructura de la Familia en el Desarrollo Socio- Emocional de Estudiantes de Educación Básica”, evalúan empíricamente cómo actúan las distintas estructuras familiares sobre el

desarrollo emocional de los niños y discuten cómo afecta la variabilidad emocional el desempeño académico, conjuntamente con la necesidad de tomar conciencia del traspaso de roles desde la familia hacia la escuela.

Enseguida, la Dra. Lucía Domínguez Águila y la Dra. Nieves Schade Yankovic en su artículo: “Percepciones de los Niños Preescolares con Respecto a los Dibujos Animados”, se refieren al consumo televisivo de dibujos animados y las condiciones mediadoras en el visionamiento de la televisión por parte de niños menores de cinco años; muestran la percepción de éstos respecto de los dibujos animados y los significados atribuidos a sus mensajes; dan a conocer el impacto de este género televisivo sobre el desarrollo cognitivo de los niños, sujetos del estudio, y determinan cómo a través de las verbalizaciones que ellos hacen respecto de los mensajes que emiten los dibujos animados, es posible acceder sus procesos de cognición.

A continuación, el equipo constituido por la Licenciada Olga Vásquez Palma, la Dra. Orietta Geeregat Vera, la Magister Sonia Betancour Sánchez y la Dra. Sonia Osses Bustingorry, en el artículo: “Utopía y Realidad en la Formación Inicial de Profesores de Lenguaje y Comunicación del Sur de Chile”, dan cuenta de la indagación en dos universidades tradicionales acerca de los problemas existentes en el ámbito curricular en la formación inicial de docentes de lenguaje y comunicación. La descripción de carácter comparativo respecto de elementos modulares presentes en las propuestas curriculares y su puesta en práctica en las Universidades objeto de este estudio, continúa con la comunicación de los primeros hallazgos de esta investigación.

Luego, el Dr. Christian Miranda Jaña, en el artículo: “¿Qué Hace a la Formación Permanente Eficaz? Avances Conceptuales y Propuesta de Evaluación”, en el marco de un estudio que busca examinar la incidencia de las características

estructurales y de proceso en el impacto de los programas de formación permanente sobre la práctica, la eficacia y el aprendizaje estudiantil, de acuerdo a la percepción de los actores involucrados, discute el estado del arte en los procesos de formación permanente eficaces y propone líneas evaluativas para abordarlos.

En la III Sección, Tesis de Postgrado, la Magister Brunilda Veloso Ávila en su artículo: “Programación Neurolingüística: Una Herramienta Eficaz para Mejorar el Rendimiento Escolar en el Aula”, da cuenta de una investigación orientada a indagar el efecto que produce la aplicación de estrategias de programación neurolingüística sobre el rendimiento de estudiantes de Educación Media de un Establecimiento Educacional de la Región de la Araucanía, Chile.

A continuación, la Magister Fabiola Isabel Pérez Pino, en el artículo: “Causas de la Violencia Escolar en Estudiantes de Educación Media” describe una investigación cuyo propósito fundamental fue: interpretar, desde la perspectiva de los estudiantes, las causas de la violencia escolar en estudiantes de Educación Media que han protagonizado hechos de violencia en la escuela.

Enseguida, la Magister Sylvia Yanette Dillems Burlando, en su artículo: “Aprendizajes Significativos en Torno al Comportamiento Sexual en Estudiantes de Segundo Año de Enseñanza Media: Una Mirada Interpretativa de las Opiniones de los Discentes” se refiere a una investigación que apuntó a conocer el tipo de aprendizaje que, en Educación Sexual, logran alumnos de Educación Media de un Establecimiento Particular de la ciudad de Temuco, Región de la Araucanía, Chile, según género, considerando las perspectivas de distintos agentes de la comunidad educativa.

En la IV Sección, Reseñas Bibliográficas, la Dra. Gladys Jadue Jadue y la Dra. Gladys Rojas Peñaloza, respectivamente, analizan en profundidad los textos:

“Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje. Las Concepciones de Profesores y Alumnos” y “Pensamiento Lateral y Aprendizajes. Mapa Cognitivo para Comprender y Proceder con Éxito en el Estudio, la Familia, el Trabajo y la Vida Cotidiana”, finalizando con una breve conclusión sobre la posible utilidad e interés del libro desde el punto de vista educativo.

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

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

SONIA OSSES BUSTINGORRY
Directora
Revista Investigaciones en Educación

I SECCIÓN
REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

DO S MIRADAS DESDE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y LA SOCIOLOGÍA EDUCATIVA A UNA VARIANTE PEDAGÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EDUCATIVA

Bernardo Restrepo Gómez¹

Abstract

Moving beyond the known approach of Educational Action Research, this article proposes and analyzes the evolution of a variant called Pedagogical Action Research. It begins recalling the foundation of Action-Research by the German social psychologist Kurt Lewin, continuing with its application to education by Stephen Corey at the University of Columbia in the fifties, and by Lawrence Stenhouse in England in the seventies. The article presents Stenhouse's idea of the teacher as a researcher, followed by the model of pedagogical action research that has been implemented in several regions of Colombia in the last ten years as a means of self-training for teachers. Finally, the author criticizes the fact according to which the change of the pedagogical practice has been supported almost exclusively on pedagogical analysis, not taking into account the need for a more holistic approach that regards the microsociological analysis of students' relationships in the classrooms, and the analysis of the external social context which makes a curriculum pertinent. The main idea of the conceptual view of this article is that under these three kinds of analyses, the pedagogical change can be more productive.

¹ Ph.D. en Educación. Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia. E.-mail: bernardorg@une.net.co

Resumen

El artículo va más allá del enfoque de investigación-acción educativa ampliamente conocido, para presentar una propuesta de Investigación-Acción pedagógica y analizar su evolución. Inicia con una breve evocación del nacimiento de la tradición cualitativa de investigación acción concebida por el psicólogo social alemán Kurt Lewin; comenta la aplicación del método a la transformación de las prácticas educativas en la Universidad de Columbia por Stephen Corey en la década del cincuenta y en Inglaterra por Lawrence Stenhouse en la década del 70; pasa a caracterizar la propuesta de investigación acción pedagógica que se ha estado ensayando en varias regiones de Colombia desde hace diez años como una estrategia de autocapacitación de maestros. Finalmente el autor critica que el análisis investigativo de la práctica docente en este modelo se base casi exclusivamente en crítica a la práctica pedagógica del maestro, sin tener en cuenta la práctica de aprendizaje de los estudiantes que debe llevar a un análisis microsociológico de las relaciones sociales en la clase, ni las aspiraciones de la comunidad que deben plantear un análisis sociológico sobre la pertinencia social del currículo. Bajo este triple análisis, la transformación de la práctica pedagógica de los maestros puede ser más productiva.

Introducción

Los antecedentes teóricos de la investigación-Acción pueden situarse en la configuración misma del método por el psicólogo social alemán Kurt Lewin en la década del 40. Lewin, estudioso de la teoría de grupos, concibió este tipo de investigación como aquella emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan teoría y práctica con miras a establecer

cambios apropiados en la situación social estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quien investiga y el proceso de investigación. Lewin planteó tres fases del método: la reflexión sobre la situación, la planeación de acciones para transformar la situación y la evaluación de los cambios. Propósito esencial de este tipo de investigación era y sigue siendo la transformación social (Smith, 2001).

En este artículo se exponen en primer lugar las influencias teóricas del análisis implementado por esta metodología activa, según las modalidades que la misma ha ido tomando; seguidamente, se recuerda la propuesta o hipótesis de Stenhouse de formar al maestro como investigador de la educación, siguiendo este tipo de investigación; en tercer lugar se presenta la variante de **investigación acción pedagógica** que se ha ido gestando en varias regiones de Colombia desde 1997 para promover un modelo de autocapacitación de los practicantes de la educación; como cuarto punto se discute la evolución del análisis pedagógico que ha acompañado la búsqueda a la vez investigativa y transformadora de la práctica pedagógica de los docentes en estos diez años, recalcando la necesidad de tener en cuenta, al lado del análisis pedagógico, el análisis sociológico con la doble mirada de la sociología de la educación y de la sociología educativa, para acertar en la transformación de la práctica de los maestros desde una visión de totalidad. La conciencia de esta necesidad es fruto de generalizaciones emanadas de la sistematización de múltiples casos trabajados en estos diez años de experiencia.

Influencias Teóricas de la Investigación-Acción

La investigación-acción tuvo desde Lewin desarrollos varios con teorías fundantes diversas según sus aplicaciones, que fluctúan entre la Psicología Social, a la que Lewin hizo importantes aportes sobre dinámica de grupos y teoría de campo; la sociología crítica que promueve pasar del análisis a la promoción del cambio

social y que presidió la aplicación de la Investigación Acción Participativa, IAP, en América Latina en las décadas del 60 y 70 principalmente; la sociología educativa que se hace presente con el análisis de los microprocesos sociales de la escuela en la Investigación-Acción Educativa, ligada a indagación y transformación de procesos escolares en general y, las corrientes pedagógicas que han apoyado la Investigación -Acción-Pedagógica, más circunscrita al análisis y transformación de la práctica pedagógica personal de los docentes.

El análisis psicosocial, aplicado a la investigación acción, se circunscribe al corto trabajo de Kurt Lewin en el segundo lustro de la década del 40, antes de su muerte. El análisis sociológico total fue desarrollado por la sociología comprometida, principalmente desde la década del 60 (Fals Borda, 1978; Freire, 1969; Kemmis, 1998), mientras que el tercer enfoque, más centrado en análisis socioeducativo, si bien apareció en la década del 50 en la Universidad de Columbia (Corey, 1953), se fortaleció con el trabajo de Stenhouse (1981, 1993) y Elliot (1994) en la década del 70 en Inglaterra y ha influido también en la investigación acción pedagógica o investigación de aula que se expondrá en este artículo. La especificidad de este enfoque pedagógico es producto de variaciones construidas en la década del 90 y 2000 en un programa particular llevado a cabo en varias regiones de Colombia con maestros investigadores y ha sido orientado más por análisis pedagógicos, aunque no excluye completamente el sociológico.

El análisis, en las cohortes de esta variante de investigación acción pedagógica, centra la reflexión y la autocrítica sobre la práctica personal de los docentes. En muchos de los casos de las 25 cohortes que se han llevado a cabo en estos diez años, los docentes, al sistematizar los datos de sus diarios de campos, en los que han registrado los eventos relativos a la situación de la práctica que están investigando y transformando, identifican las relaciones con los estudiantes como categoría importante de su práctica, pero, al someter la práctica a reconstrucción,

poca o ninguna cabida se da a la participación estudiantil en la transformación buscada.

Una de las generalizaciones derivadas de la sistematización de los protocolos de las 25 cohortes recomienda que la investigación acción pedagógica retome el análisis sociológico, sin abandonar el pedagógico. La generalización plantea que la práctica docente es a la vez individual, escolar y social, es decir, que tiene tres componentes igualmente relevantes, a saber: la práctica docente como acción pedagógica del maestro, la práctica docente como componente dialéctico en la práctica del aprendizaje de los estudiantes, y la práctica docente como componente dialéctico de las expectativas sociales de los grupos atendidos por la escuela. Stephen Kemmis, destacado exponente de la Investigación Acción Educativa, resalta la conexión de la práctica educativa con la acción social (1993) como elemento indispensable de la investigación Acción.

En otras palabras, el alcance de la transformación de la práctica pedagógica va más allá del compromiso con la efectividad de la enseñanza. Es menester tener en cuenta la agenda del estudiante y las expectativas y necesidades de la comunidad. Sólo si se tienen en cuenta los tres aspectos, la transformación de la práctica adquiere mayores probabilidades de ser exitosa y contribuir al desarrollo de la sociedad como un todo. La incorporación del análisis sociológico es una necesidad sentida al reconstruir la práctica pedagógica y debe realizarse desde dos enfoques complementarios, el de la **sociología educativa** y el de la **sociología de la educación**.

Antes de abordar la propuesta de investigación pedagógica iniciada en 1997 y el triple análisis al que se está haciendo alusión, es conveniente recordar la propuesta de investigación acción educativa que adquirió fuerza con los trabajos de Lawrence

Stenhouse en Inglaterra, de la cual la investigación acción pedagógica es una variante.

La Propuesta de Stenhouse

Desde la década del 70 Lawrence Stenhouse (1993), reformador del currículo de las humanidades y de la enseñanza de éstas en Inglaterra, planteó un modelo de maestro investigador que sigue ahí esperando ser ensayado como alternativa innovadora frente a los modelos desgastados ensayados desde la década del 30, pero que no pasan de ser variantes curriculares del modelo transmisionista tradicional. Esta propuesta insistía en una investigación educativa naturalística, no positivista, centrada en el interior de la escuela y de los procesos educativos y realizada por los practicantes de la educación, los maestros (Stenhouse, 1993). Stenhouse fundó el Centro para la Investigación Aplicada en Educación, CARE, desde el cual promovió la hipótesis del maestro como investigador. A su muerte en 1982, su alumno y colaborador, John Elliot, ha continuado esta línea y ha publicado una obra sobre “La Investigación-Acción en Educación” (1994) en la que fundamenta esta propuesta. Elliot subraya que la I-A aplicada a la educación tiene que ver con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los docentes, más que con problemas teóricos definidos por investigadores dentro de un área del conocimiento. Esta propuesta, a la larga, plantea un modelo de formación de maestros, en el campo de la pedagogía, distinto al que ha cultivado docentes locutores de saberes, maestros transmisores.

Según Stenhouse y Elliot (1993; 1994), la docencia es una actividad realizada por los maestros, y la investigación sobre la enseñanza, otra actividad llevada a cabo por investigadores externos y de otras disciplinas. Esta separación entre investigadores y maestros ha sido la situación predominante en el pasado. A este

respecto, Stenhouse, analizando en su obra “Investigación y Desarrollo del currículo” (1981) enfoques de la investigación en el aula, afirma:

“La mayor parte del trabajo realizado en esta área (investigación sobre la enseñanza) se ha basado en observadores que eran más investigadores que maestros. Y, en general dichos investigadores se han interesado más por construir una teoría sobre la enseñanza y comunicar observaciones, en una forma dirigida sobre todo a la comunidad de investigadores, que en mejorar las aulas que han estudiado. No puede afirmarse esto de toda la obra que se ha publicado, pero siempre existen, al menos huellas de la separación entre investigadores y profesores”

Frente a esta situación Stenhouse (ibidem, 210) propone integrar en el docente los tres roles de investigador, observador y maestro, mediante la Investigación Acción Educativa.

Al considerar la práctica de la enseñanza como una actividad reflexiva que se orienta a hacer mejor las cosas, la división del trabajo entre practicantes e investigadores se desvanece y se prepara a los practicantes para asumir ambas tareas como una integración. La investigación educativa en las aulas aparece, entonces, como alternativa a la investigación sobre educación y como una característica de una profesionalidad ampliada del docente frente a la profesionalidad restringida que generalmente han ejercido los maestros, esto es, una profesionalidad limitada a poner en práctica teorías e investigaciones hechas por otros.

Una Variante de Investigación-Acción: La Investigación-Acción Pedagógica

Entre 1997 y 2007 se ha venido realizando en varias regiones de Colombia, con docentes de los niveles de educación preescolar, básica, media y superior, un proyecto de investigación que a finales del año 2000 fue apoyado por COLCIENCIAS, Instituto encargado de promover la política de Ciencia y Tecnología en el país. Esta variante de investigación-acción permite a los docentes investigar y transformar su práctica pedagógica personal. Han pasado por la experiencia 850 docentes agrupados en 25 cohortes que entre 8 meses y un año someten su práctica a examen y transformación.

Esta variante busca cambiar la práctica pedagógica personal de los maestros investigadores elevando a estatus de saber pedagógico sistemático los resultados de la práctica discursiva de los mismos, mediante procesos investigativos. Como bien lo ha señalado Foucault en su *Arqueología del Saber* (1970), la práctica discursiva lleva a una formación discursiva que comprende grupos de objetos, enunciaciones, conceptos, elecciones teóricas implícitas orientadoras que la práctica discursiva (o discurso pedagógico en términos de B. Bernstein) va moldeando. A partir de todo ésto, se construyen proposiciones coherentes (o no), se desarrollan descripciones más o menos exactas, se efectúan verificaciones, se despliegan teorías que se someten a ensayo. Esto constituye “saber” según Foucault (*ibidem*), previo a la constitución de teorías generales validadas, de ciencia formalizada. Estos componentes, aunque no se constituyan en ciencia, son la unidad de análisis de la práctica pedagógica consciente de los maestros. ¿Cómo observar estos elementos de la práctica, cómo registrarlos, cómo sistematizarlos, cómo transformarlos y evaluarlos? Ahí entra la Investigación-Acción Pedagógica como herramienta para trabajar el saber pedagógico y objetivarlo por escrito. El futuro maestro debe ser dotado de métodos de análisis que le permitan elaborar estas contextualizaciones de

la teoría pedagógica, del discurso oficial que aprende en las Normales y en las Facultades de Educación, construyendo su propio saber al adaptar la teoría a las circunstancias personales y sociales que enfrenta, para que teoría y práctica concuerden.

El modelo orientador de este trabajo es el modelo básico de la investigación acción que, como ya se dijo, incluye en todas sus variantes tres fases que se repiten una y otra vez, siempre con el fin de transformar la práctica y buscar mejorarla permanentemente en la acción, ésto es, sin esperar a que los proyectos culminen para elaborar planes de intervención. Las tres fases en la variante de investigación acción pedagógica han sido denominadas **deconstrucción, reconstrucción y evaluación de efectividad** de la práctica.

La Deconstrucción

Es de verdad un proceso deconstructivo de la práctica, no sólo de reflexión sobre ella. Se lleva a cabo esta primera etapa metodológica a partir de los datos del diario de campo en el que se han registrado eventos de la práctica suficientes para asegurar la representatividad de todo el perfil de la misma, sus fortalezas y debilidades, sus vacíos y elementos de ineffectividad, así como las teorías implícitas que la informan. Se acude para ésto al “método social antropológico” sugerido por Stenhouse (1981), y al método de reconstrucción de textos del filósofo francés Jacques Derrida como método de indagación analítica (1985).

Con respecto al primero, Stenhouse, al discutir métodos para registrar y analizar los acontecimientos del aula prefiere el método social antropológico sugerido por Walker (1971) consistente en utilizar la observación directa de acontecimientos en el aula, recurriendo a detallados apuntes de campo como medio de registro descriptivo en detalle y crítico o autocrítico, en este caso, registros sobre

las clases o la vida en las aulas. El docente describe y critica, en su diario de campo, su acción en el aula, poco tiempo después de efectuada para evitar olvidos.

En la variante construida en estos últimos diez años, la observación se ha concentrado en la práctica pedagógica, su estructura y efectividad, más que en todas las relaciones que se dan en el aula. La teoría, o mejor el saber pedagógico, se va construyendo gradualmente a partir del examen de observaciones acumuladas, caracterizando la cualidad de las situaciones particulares. Cuando se tienen suficientes registros de la práctica, mediante el diario de campo y otras técnicas, se sistematizan los textos o transcripciones en busca de categorías o temáticas relevantes y recurrentes y se pasa al análisis de las mismas. Aquí se aprovecha el aporte de Derrida. La intención es utilizar la herramienta de la “deconstrucción”, propuesta por este filósofo francés, para analizar la práctica pasada y presente desde la retrospectiva, los textos del diario de campo, las observaciones del docente y las entrevistas focales con los alumnos, teniendo en cuenta que unos y otras están mediados por múltiples factores como: la cultura, las ideologías, los símbolos, las convenciones, los géneros, la comunicación, que no dejan traslucir directa y transparentemente las ideas de sus autores, en este caso, de los docentes mismos que deconstruyen su práctica. Según Mary Klages (1997), Derrida considera la deconstrucción como la puesta en juego de los elementos de la estructura del texto para sacudirla, hallar sus opuestos, atacar el centro que la sostiene y le da consistencia para hallarle las inconsistencias, volverla inestable y encontrarle un nuevo centro que no será estable indefinidamente, pues el nuevo sistema puede contener inconsistencias que habrá que seguir buscando. En nuestra experiencia se buscan también los hechos, intenciones, estrategias y explicaciones que están sumergidos bajo la superficie del texto escrito por el mismo docente, para hallar sus verdaderas motivaciones, así como las consecuencias para los aprendizajes de los estudiantes. Esta deconstrucción prepara el camino para la reconstrucción o transformación de la práctica.

El sentido de la deconstrucción es la búsqueda continua de la estructura de la práctica y sus raíces teóricas para identificarla y someterla a crítica y mejoramiento continuo. Al hablar de la estructura de la práctica nos referimos a que ésta consta de ideas (teoría), herramientas (métodos y técnicas), y ritos (costumbres, rutinas, exigencias, hábitos), susceptibles todos de deconstrucción. Este concepto es de gran utilidad para diagnosticar y criticar la práctica anterior y corriente en el momento de investigación, utilizando para ello, entre otras técnicas, un diario de campo detallado que privilegia la escritura sobre el discurso oral (Graves, 1998) y que se somete a riguroso examen e interpretación hermenéutica para hallar las bases íntimas de la práctica antes de ensayar alternativas de acción. De especial consideración en los fundamentos teóricos del prototipo de I-A Pedagógica que hemos ido construyendo, es el hecho de que la transformación de la propia práctica pedagógica pasa por una pedagogía emancipatoria, pues el maestro penetra su propia práctica cotidiana, a veces fosilizada, la desentraña, la critica y, al hacer ésto, se libera de la tiranía de la repetición inconsciente, pasando a construir alternativas que investiga y somete a prueba sistemática. Se aplica aquí el planteamiento de Edgar Morin según el cual, “no sólo poseemos ideas, sino que existen ideas poseedoras, es decir, ideas que nos poseen y enajenan, dirigiendo nuestro pensamiento y acción. De este tenor son las teorías implícitas u operativas que fosilizan nuestra práctica. La crítica y autocrítica, propias de la Investigación-acción, develan estas ideas poseedoras y nos permiten desarmarlas. La introspección, el autoexamen crítico, nos permite, además, descubrir nuestras debilidades pedagógicas y dejar de asumir siempre la posición de juez en todas las cosas” (Morin, 1999:24). En estos procesos de deconstrucción y reconstrucción, la relación ética educador-educando se revisa y se erige como la relación más destacada de la práctica pedagógica. El reconocimiento de las propias limitaciones, la autocrítica y catarsis de éstas derivada, la comprensión más profunda del proceso pedagógico y sus aristas, la identificación de fuerzas conflictivas que subyacen en la práctica, llevan al docente,

de la inseguridad y la confusión profesional, a la serenidad frente al proceso pedagógico y le permiten dudar sin pánico de los esquemas organizativos de la clase y de los métodos preferidos o simplemente utilizados.

Reconstrucción

Con respecto a la reconstrucción, por otro lado, ésta sólo es posible, con una alta probabilidad de éxito, si previamente se da una deconstrucción detallada y crítica de la práctica. No se trata tampoco de apelar a innovación total de la práctica, desconociendo el pasado exitoso. Es una reafirmación de lo bueno de la práctica anterior, complementada con esfuerzos nuevos y propuestas de transformación de aquellos componentes débiles, inefectivos, ineficientes.

Toda investigación tiene como meta la búsqueda y creación de conocimiento. La Investigación-Acción Educativa lo hace en dos momentos: al deconstruir la práctica o reflexionar sobre la misma críticamente, descubre su estructura y los amarres teóricos u operativos de la misma, lo que ya es un conocimiento sistemático, dado que el docente usualmente desconoce la estructura de su práctica; y al reconstruir la práctica y evaluar su efectividad, se produce saber pedagógico nuevo para el docente, como es la efectividad de su innovación, y se le objetiva y sustenta por escrito. Todo este proceso consiste en pasar de un conocimiento práctico más bien inconsciente, conocimiento práctico que, como dice Schön, es un proceso de reflexión en la acción o conversación reflexiva con la situación problemática (Schön, 1983), a un conocimiento crítico y teórico, así sea local y subjetivo, porque no se pretende alcanzar validez universal, dado el carácter cualitativo de este tipo de investigación. Hay que resaltar aquí, como se hace en otros apartes de este informe, que el objetivo de la Investigación-Acción Pedagógica es la transformación de la práctica a través de la construcción de saber pedagógico

individual. No se trata de construir teoría general, como bien lo dice Stenhouse (1981:211):

“En consecuencia, el profesor no se enfrenta con los problemas a que da lugar generalizar más allá de la propia experiencia. Dentro de este contexto, la teoría es simplemente una estructura sistemática de la comprensión de su propia labor.”

Evaluación de la Práctica Reconstruida

La última fase es la evaluación de la nueva práctica. Para ello se monta ésta y se deja actuar por cierto tiempo, acompañando su accionar con notas en el diario de campo sobre indicadores de efectividad. Después de observar sus resultados, se analizan las notas del diario de campo y se juzga el éxito de la transformación.

En suma, la investigación-acción educativa es un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo comprender la estructura de su propia práctica pedagógica y cómo transformarla permanente y sistemáticamente.

El Problema de Acompañar el Análisis Pedagógico con la Doble Mirada de la Sociología Educativa y de la Sociología de la Educación, para Perfeccionar la Investigación Acción Pedagógica

El concepto de la doble mirada sociológica como acompañamiento al análisis pedagógico de la práctica docente, obliga a fundamentar esta doble mirada. Algunos sociólogos de la educación y otros expertos educativos, han planteado una diferenciación entre sociología de la educación y sociología educativa, afirmando que la primera ha estudiado las relaciones de la educación como institución con la

cultura y otras instituciones y actividades de la sociedad, analizando, en primer término, el proceso mismo de la socialización humana y las relaciones de la educación con el desarrollo, la democracia, los grupos, el empleo y otros campos, mientras que la segunda, apunta al estudio científico de las relaciones sociales internas de la escuela y los procesos resultantes de su actividad de educar formalmente, los problemas de género, el manejo de la inclusión, el problema de los códigos lingüísticos, las creencias de los maestros y su influencia en el desarrollo del currículo, el auge de las TIC y el cambio en el acceso al conocimiento, entre otras.

Mannheim y Stewart (1962) hacen la diferenciación entre sociología de la educación y sociología de la enseñanza en el capítulo XIV de su obra “Una Introducción a la Sociología de la Educación”. En este capítulo denominado Sociología para el Educador y Sociología de la Educación, aluden a la necesidad de familiarizar al docente con la naturaleza de la ciencia sociológica, es decir, con los procesos sociales básicos que explican la relación entre la naturaleza humana y el orden social, el impacto de los grupos sociales sobre el individuo, la estructura social, las causas de las crisis sociales, económicas, espirituales que confirman la crisis de la democracia misma, y familiarizarlo también con los instrumentos del análisis sociológico. En este mismo capítulo dedican una sección a la sociología de la educación y otra a la sociología de la enseñanza.

Como asuntos propios del estudio de la **sociología de la educación** aluden a la historia social de la educación y de la escuela como una de las instituciones encargadas de la educación formal, a la influencia que ha tenido la escuela en la construcción del tipo de hombre y de sociedad de cada época, a las funciones cambiantes de las escuelas y universidades en la historia, al prestigio diferencial de las instituciones educativas, a los problemas de inclusión, a la relación entre acceso

al conocimiento y acceso al empleo y al poder, a la relación educación y democracia, a la construcción de ciudadanía desde la escuela, etc.

En lo atinente a la **sociología de la enseñanza** plantean como objeto de estudio la relación del currículo con el mundo externo a la escuela, el clima de las relaciones en la escuela, el grado de esfuerzo colectivo y conciencia que se vive en las aulas, en las actividades deportivas, actos cívicos, ceremonias y otros actos colectivos, los estilos de autoridad ejercidos en las instituciones, la distancia social entre los estamentos de la escuela, los roles del educador y la evolución de los mismos en relación con la edad, con el tipo de sociedad en la que le ha tocado vivir a él y a los estudiantes, los impactos de este tipo de sociedad sobre el aprendizaje, la organización escolar...

Waller (1965) elabora y publica un extenso volumen de cerca de 500 páginas titulado Sociología de la Enseñanza, en el cual, considera a la escuela como un organismo social y analiza los procesos sociales relacionados con la función de la escuela en la comunidad, la presencia del maestro en la comunidad y los procesos que experimenta al cumplir sus funciones, la vida escolar, su cultura, sus grupos primarios, sus movimientos sociales internos, las relaciones docente-alumnos, sus acercamientos y conflictos, la profesión docente, las crisis de las instituciones educativas, etc.

Alain Grass (1976) compila textos fundamentales sobre sociología de la educación, en los cuales analiza aspectos macro y aspectos microsociológicos de la educación, desde las legitimidades y el contexto sociopolítico de la educación, el aparato ideológico del estado escolar como aparato dominante, la escuela capitalista en Francia, hasta el problema de los estudiantes pobres en la universidad, la autoridad pedagógica, la clase en la escuela como sistema social.

Gonzalo Cataño (1973) en el prólogo a su compilación sobre Educación y Sociedad en Colombia, hace también la diferenciación entre sociología de la educación y sociología educativa.

Henry Giroux, exponente de la Pedagogía Crítica, se queja de que la sociología ignore, en general, el trabajo interno de las escuelas a las cuales considera como “cajas negras” y ponga un sobreénfasis en “cómo los determinantes estructurales” promueven la desigualdad económica y cultural, y un subénfasis en cómo el agenciamiento humano acomoda y resiste a la lógica del capital y sus prácticas dominantes (1986).

Batista (2007), estudioso de los cambios pedagógicos y sociales que la era de la información y el conocimiento están produciendo sobre la escuela, plantea cómo las nuevas TIC están haciendo del estudiante un actor consciente de los cambios en el aprendizaje y capaz de trabajar colaborativamente con otros en equipo, y del profesor, un director de proyectos de aprendizaje y de trabajos colaborativos. Estos cambios demandan análisis que van más allá de lo meramente pedagógico y que afectan la relación sociedad-escuela y las relaciones sociales en el interior de esta última.

Al tenor de lo planteado hasta aquí, es conveniente analizar, en las cohortes futuras de maestros investigadores, el sentido completo de la práctica pedagógica como una práctica social y rehacer el análisis de la investigación acción pedagógica, articulando el análisis pedagógico con los análisis sociológicos en sus dos perspectivas. El cambio o transformación que busca este tipo de investigación será más completo y, por ello, más pertinente.

— **El Aspecto Pedagógico de la Práctica: El Saber Pedagógico Como Saber Contextualizado. Papel de la Sociología de la Enseñanza**

Como se mencionó atrás, la Investigación Acción Pedagógica actúa como medio para que el docente sistematice su práctica construyendo saber pedagógico al adaptarla al contexto específico en el que aquella se desarrolla. En un principio, y hasta las cohortes intermedias de la experiencia de diez años, el análisis de la práctica se centró en la actividad pedagógica del docente. La autoinvestigación, apoyada en los registros del diario de campo y otras técnicas de búsqueda de datos, indagaba en las actividades pedagógicas de iniciativa del maestro, análisis que debe seguir haciéndose. Pero desde las cohortes 11 y 12, los docentes investigadores comenzaron a mencionar las relaciones con los estudiantes como aspecto importante para solucionar el problema de la práctica. Se hace evidente, entonces, que no basta el análisis pedagógico, sino que es menester hacer uso de conceptos y de herramientas de análisis sociológicos para dar cuenta, de manera más holística, de la situación de la práctica. Los objetivos de la investigación acción pedagógica seguirán siendo la transformación de la práctica pedagógica y la construcción de saber pedagógico por parte del maestro, pero ambos en el contexto en que se dan, ésto es, teniendo en cuenta las relaciones con los estudiantes y la comunidad.

— **El Aprendizaje de los Estudiantes Como Práctica Social. El Aprendiz, su Medio y su Agenda. Papel de la Sociología Educativa**

El contexto de la práctica pedagógica comprende el ambiente social escolar, incluyendo la agenda del estudiante, ésto es, su cultura, sus preferencias, sus conocimientos previos, sus conflictos, sus motivaciones, las relaciones de grupo, que llevan a que el estudiante se identifique o no con el cambio de práctica pedagógica propuesto por el docente. Así como existe el discurso pedagógico del maestro que es más que la retórica del docente, y que puede identificarse con la

práctica pedagógica total, en la que los valores que porta el modelo de formación que la sociedad promueve son impulsados por los docentes, también existe la agenda del estudiante que es más que los compromisos académicos y comportamentales que se supone debe realizar en la escuela. El estudiante no va a la escuela como si fuera una **tabula rasa**; ha vivido y tiene una carga vivencial que hay que asumir como hecho real. Aquí, el papel del análisis microsociológico de la escuela y de la clase, de las interacciones múltiples que allí ocurren, así como el macrosociológico de los determinantes sociales de la vida del estudiante, son fundamentales para que el maestro tome conciencia de la complejidad de su práctica y la moldee autónomamente en el marco de las fuerzas sociales que la estructuran. El aprendizaje, como práctica social, ya no es tan individual, sino colaborativo. Se aprende en el contexto de la clase, que es más que el contexto del aula.

La deconstrucción y reconstrucción de la práctica pedagógica del docente pasan, en efecto, por la relación con el mundo del estudiante y su agenda. La enseñanza tiene su razón de ser en el aprendizaje de los alumnos, de manera que, reflexionar sobre la práctica y transformarla tiene que ser en diálogo con el mundo del estudiante. La relación entre el docente y los estudiantes como grupo e individualmente es determinante para planear transformaciones exitosas de la práctica. De ahí que, no basta la voluntad de cambio del maestro sin el auscultamiento de la opinión y aporte de los alumnos para concertar una práctica pedagógica que convenza a uno y a otros. Al maestro se le debe formar para que pueda hacer uso de conceptos métodos y procedimientos sociológicos en el análisis de las relaciones sociales en el aula y de los fenómenos que de ellas se desprenden y que inciden en la práctica pedagógica y en la práctica del aprendizaje.

Especial atención hay que dedicar, en relación con la práctica docente y la práctica de aprendizaje del estudiante, al lenguaje, a los códigos diferenciales que manejan en la escuela los docentes, códigos de la clase media y alta, y los códigos

que los estudiantes de los sectores populares, estratos bajo, medio-bajo y medio traen de sus hogares y barrios que son códigos restringidos con respecto a los que se hablan en la escuela. Según Basil Bernstein, esta diferencia de códigos lingüísticos afecta el rendimiento académico (Bernstein, 1977).

La transformación de la práctica pedagógica de los docentes debe tener en cuenta la realidad de estos códigos lingüísticos. El examen del uso del lenguaje en la acción de la práctica de enseñanza es de primer orden en su reflexión. Este es apenas uno de los rasgos de la cultura del estudiante. Y no se trata de que el docente se adapte al lenguaje de los estudiantes en los barrios populares y sectores rurales, sino que parta de su realidad para ir enriqueciéndolo y ubicándolo en el lenguaje propio de la academia.

En la misma dirección, habría que plantear otros rasgos de la agenda del estudiante, como sus motivaciones, sus intereses de clase, sus conceptos previos, su historia, la subcultura juvenil, y aquellos cambios especiales que ha traído la sociedad del conocimiento y la globalización de la comunicación, para mencionar sólo algunos. Con respecto a los últimos cambios, hay que reconocer que, asociada a las TIC, se desarrolla una educación multimedial en la cual la autonomía cognitiva del aprendizaje se afianza cada vez más y, con ella, el énfasis en el aprendizaje, más que en la enseñanza (Batista, 2007). El rol del docente está cambiando, al perder fuerza la función original de dispensador del conocimiento que van tomando aceleradamente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, incorporadas como parte irreversible de la agenda del estudiante. Esta nueva forma de acceso al conocimiento plantea nuevas relaciones entre docentes y estudiantes y nuevas prioridades en la escuela que ameritan análisis no sólo pedagógico, sino sociológico. La investigación de aula o en el aula, por ejemplo, que se venía planteando desde la década del 70, se potencia con las posibilidades que ofrecen las

TIC y cada vez se facilita más y se desatará en múltiples formas y métodos al ritmo febril del desarrollo tecnológico de las mismas TIC.

— **La Práctica Pedagógica y la Educación Pertinente. Papel de la Sociología de la Educación. Enfrentando el Contexto.**

La educación no tiene como propósito único la enseñanza y formación de los alumnos. Le ha sido delegada la función del mejoramiento social, de la elevación de la calidad de vida de las comunidades, respondiendo, en su ámbito, a las necesidades sociales que éstas enfrentan. Esta relación entre educación y satisfacción de necesidades sociales se conoce en educación como pertinencia curricular, variable básica para evaluar modernamente la calidad de la educación.

Stephen Kemmis (1993) ha sostenido reiterativamente que la investigación-acción emancipatoria o liberadora, como también la llamaba Paulo Freire, citado por el mismo Kemmis, está siempre conectada a la acción social, es decir, su aspiración es cambiar el mundo social o educativo “mejorando las prácticas sociales y la situación en que dichas prácticas se llevan a cabo”. En este sentido, no basta el mejoramiento de las relaciones sociales en la escuela, sino que es menester trascender el mejoramiento educativo hasta tocar las necesidades sociales de las comunidades atendidas

En este sentido vale preguntar ¿qué espera la nueva sociedad de la escuela, qué impactos generan, por ejemplo, la globalización, la sociedad del conocimiento, el cambio en la institución familiar y la participación democrática en la escuela? Y qué repercusiones tienen estos cambios sobre la práctica pedagógica? El análisis sociológico de las relaciones internas y externas de la escuela, lleva a los docentes a comprender en qué tipo de sociedad les está tocando educar y, sobre todo, en qué

tipo de sociedad les ha tocado vivir a sus alumnos. En otras palabras, hay que propender por un maestro lector de contextos.

Conclusiones de las Miradas Sociológicas para la Investigación Acción Pedagógica

A la luz de lo planteado anteriormente, las etapas de deconstrucción y reconstrucción en el proceso de la investigación acción pedagógica, deben incorporar técnicas cualitativas que permitan consultar al grupo de estudiantes con los cuales se realizan los estudios de caso para transformar la práctica, y consultar las aspiraciones de la comunidad, de modo que la práctica sea al mismo tiempo práctica de la enseñanza y del aprendizaje y se oriente al mejoramiento social de la comunidad.

El análisis de los tres componentes, pedagógico, microsocioal de la escuela y contextual externo a la escuela, permite tener una mirada holística de la práctica. No basta el conocimiento de una parte ni siquiera el de las tres como partes esenciales. Hay que mirar también las relaciones entre las partes, es decir, la práctica como un todo. Tomar una sola de las partes para analizarla y derivar de allí su transformación, puede ocultar causas de la situación problemática que se estudia o generar el rechazo de los actores de una de las partes. El enfoque holístico de la investigación cualitativa y el enfoque crítico de la Investigación-Acción, plantean que, la comprensión de los objetos sociales y la solución a su problemática no se encuentra en las partes por separado, pues el todo es más que la suma de las éstas y la relación de las mismas confiere al todo propiedades que no tienen las partes por separado. Para el sociólogo Raymond Boudon, citado por Cerda (2001), la noción de totalidad, aplicada al análisis del cambio, indica que éste sólo puede ser comprendido si se lo refiere al conjunto de elementos que constituyen la realidad

social. Los cambios de la práctica serán tanto más apropiados, cuanto más se la mire en el todo que estamos planteando.

Para terminar, la Investigación-Acción Pedagógica sigue siendo válida, ya que su objetivo es la transformación de la práctica pedagógica por medio de la autoinvestigación, pero, para que esta transformación sea exitosa, debe estar mediada por el análisis de la práctica de aprendizaje de los estudiantes y de la práctica social de la comunidad a la que sirve la institución educativa. El principio de totalidad demanda no sólo que el educador tenga en cuenta todos los componentes de la educación como su especialidad, sino el significado de ésta en la totalidad de la vida escolar y de la realidad externa que la determina.

BIBLIOGRAFÍA

- BATISTA, E. (2007). *Lineamientos Pedagógicos para la Enseñanza y el Aprendizaje*. Medellín: Teoría del Color Ltda.
- BERSTEIN, B. (1977). *Class, Codes and Control*. Vol. 3. Towards a Theory of Educational Transmissions. London: Routledge and Kegan Paul.
- CATAÑO, G. (1973). *Educación y Sociedad en Colombia*. Lecturas en Sociología de la Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- CERDA, H. (2001). *La Investigación Total*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- COREY, S. (1953). *Action Research to Improve School Practices*. New York: Teachers' College Press.
- DERRIDA, J. (1985). Letter to a Japanese Friend. En: *Derrida and Differance*. Ed. Wood and Bernasconi. Warvich: Parousia Press.
- DÍAZ, M. (1996). Poder, Sujeto y Discurso Pedagógico: Una Aproximación a la Teoría de Basil Bernstein. En Restrepo, B. (1997) *Investigación en Educación*. ICFES-ASCUN, Corcas Editores.
- ELLIOT, J. (1994). *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Morata.

- FALS BORDA, O. (1978). *El Problema de Cómo Transformar la Realidad por la Praxis*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo.
- FOUCAULT, M. (1970). *Arqueología del Saber*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1969). *La Educación Como Práctica de la Libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- GIROUX, H. (1986). *Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: Un Análisis Crítico*. *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica, CIUP, N° 17.
- GIROUX, H. A. (1994). *Slacking off: Border Youth and Postmodern Education*. JAC 14.2 Fall 1994.
- GRASS, A. (1976). *Textos Fundamentales en Sociología de la Educación*. Madrid: Nancea S.A. de Ediciones.
- HALL, S. (1997). Forms of Reflective Teaching Practice in Higher Education. In Posposisl, R. and Wilcoxon, L. *Learning Teaching*, pp. 124-131. Murdoch University.
- KEMMIS, S. (1993). *Action Research and Social Movement: A Challenge for Policy Research*. *Education Policy Analysis Archives*. Vol. 1, N° 1. Disponible en <http://olam.ed.asu.edu/epaa/v1n1.html>. Consultada en Abril del 2000.
- _____ (1998). *El Currículo: Más Allá de la Teoría de la Reproducción*. Madrid: Morata, 2ª Ed.
- KLAGES, M. (1997). *Structure, Sign, and Play in the Discourse of the Human Sciences*. Comentarios a J. Derrida. Boulder: University of Colorado.
- MANNHEIM, K. Y STEWART, W.A.C. (1962). *An Introduction to the Sociology of Education*. London: Routledge and Kagan Paul.
- REES, L. K. (2003). Gadamer's Philosophical Hermeneutics. En: *The Reading Matriz*. Vol.3, N° 1. Disponible en www.readingmatrix.com/articles/rees/article.pdf. Consulta en Enero de 2007.

- SCHON, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Presentation to the 1987 Meeting of the American Educational Research Association. Washington, DC.
- SMITH, M. K. (2001). Kart Lewin: *Groups, Experiential Learning and Action Research*. Disponible en <http://www.infed.org/thinkers/et-lewin.htm>. Consultada en Abril de 2007.
- STENHOUSE, L. (1981). *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1993). *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- WALLER, W. (1965). *The Sociology of Teaching*. New York: John Wiley and Sons.

Artículo Recibido : 10 de Mayo de 2007

Artículo Aprobado : 01 de Junio de 2007

DESARROLLO, APRENDIZAJE Y EDUCACIÓN EN LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL CONTEMPORÁNEA

Marco Antonio Villalta Páucar¹

Abstract

The present document offers global and related vision of the concepts of development, learning and education, in three subjects of interest for the 21st century educational psychology; 1) to explain the complexity of learning, 2) to understand the relation between learning and culture, and 3) to comprehend the transforming interaction between learning and human experience.

The progress and interaction of these concepts enhance the reflection and practice of educational psychology, forming new subjects to be considered for the improvement of educational processes. The main point in these subjects is the generation and innovative arrangements of the communicative interactions in education-learning contexts.

Resumen

En el presente documento se ofrece una visión global y relacionada de los conceptos *desarrollo, aprendizaje y educación*, en tres temas de interés para la psicología educacional del siglo XXI: 1) para explicar la complejidad del aprendizaje, 2) para comprender la relación entre aprendizaje y cultura, y 3) para comprender la interacción transformadora entre aprendizaje y experiencia humana.

¹ Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Católica del Maule. Talca. Chile. E-mail: mvillalt@ucm.cl

El progreso e interacción de estos conceptos enriquece la reflexión y práctica de la psicología educacional, configurando nuevos temas a considerar para el mejoramiento de los procesos educativos. Estos temas tienen como eje la generación y gestión innovadora de las interacciones comunicativas en contextos de enseñanza-aprendizaje.

Introducción

Los conceptos, cuanto más procuran explicar la realidad objeto de conocimiento y su variabilidad, se hacen más abstractos, complejos y, paradójicamente, acotados. En otras palabras, aquel conocimiento que dichos conceptos hacen posible, pierden amplitud, pero ganan profundidad en las realidades que estudian. Algo de esto ha pasado con los conceptos: *desarrollo*, *aprendizaje* y *educación*.

Hasta inicios del siglo XX, el *desarrollo* humano era explicado con categorías prestadas de las teorías biológico-evolucionistas en su carácter lineal y continuo de complejidad progresiva de organización de los organismos; el *aprendizaje*, definido como comportamiento ligado a la experiencia, era explicado con categorías conceptuales prestadas de la psicología experimental; y la *educación*, -en las políticas de expansión educativa- como los saberes y prácticas sociales que las personas tienen que adquirir para estar integrados a la sociedad. La complejización de dichos conceptos y los vínculos entre ellos, ha dado sentido y campo de aplicación a la psicología educacional.

La Psicología educacional se consolida a lo largo del siglo XX, y su campo de estudio se ha vinculado con todas las disciplinas dedicadas a la tarea de enseñar y aprender. Los primeros psicólogos educacionales empezaron indagando los

mecanismos del aprendizaje en su dimensión conductual y, casi simultáneamente, estudiando el contexto institucional que influye en esta acción.

A mediados de siglo XX, los enfoques denominados humanistas de la psicología norteamericana - que integran al psicoanálisis con la filosofía y terapias orientales - se aplican al campo educativo, interesados en los factores vivenciales y emocionales implicados en el proceso de aprender, posicionando como tema de estudio entre los especialistas, el papel de los afectos y la motivación en los logros cognitivos.

Asimismo, a lo largo del siglo XX se consolida la epistemología genética, sacando al concepto de *desarrollo* desde el marco mecánico y de determinismo lineal del proceso evolutivo, para colocarlo en la interacción con los sucesos del entorno social, teorizando sobre el carácter construido del conocimiento y del soporte biológico, en constante transformación, que lo hace posible (Piaget, 1986).

Se consolidan las teorías constructivistas, que dan valor protagónico a la participación del sujeto para incorporar y transformar lo que aprende, cómo aprende y para qué aprende e incluso, transformarse a sí mismo en este proceso. Con este marco de referencia se desarrollan los enfoques cognitivos, cognitivos-conductuales, y socioculturales, cuyas propuestas, sustentadas en los estudios de disciplinas como la neuropsicología, antropología y psicología aplicada, han relativizado la independencia de los campos de estudio asociados a los conceptos *desarrollo*, *aprendizaje* y *educación*, y apuestan a su integración para analizar diversos fenómenos y situaciones educativas.

En la actualidad, pocos especialistas negarían, por ejemplo, el aporte de la teoría y práctica de inspiración constructivista en la educación, el carácter multidimensional y contextualizado de la intervención educativa, el papel de la resiliencia en el logro educativo, o la espiritualidad como una dimensión de la

existencia que debe ser apoyada en su desarrollo desde la escuela. Los esfuerzos por la integración conceptual representan el desafío teórico y práctico de la psicología educacional del siglo XXI, en el conocimiento de las personas en contextos educativos.

En el presente artículo se ofrece una visión global del estado de arte sobre el vínculo entre los conceptos *desarrollo*, *aprendizaje* y *educación*. Se toma como criterio organizador de la información, el carácter integrador o macrocomprensivo presente entre los investigadores y especialistas contemporáneos.

En dicha perspectiva, se sostiene que los esfuerzos actuales de integración se pueden dividir en tres tipos, considerando sus objetivos tácitos o explícitos: 1) Integración para explicar un fenómeno educativo específico; 2) Integración para explicar el vínculo del sujeto con los contextos sociales; y 3) Integración para explicar la transformación del sujeto y su contexto.

Desarrollo, Aprendizaje y Educación, en Tres Esfuerzos de Integración de la Psicología Educacional

Los términos *desarrollo*, *aprendizaje* y *educación* se integran en diferentes ámbitos para explicar determinados fenómenos de la realidad que interesan a la educación: el aprendizaje, el carácter social de la educación y el sentido trascendente que tiene la educación para el individuo y para la sociedad. En ese orden se desarrollan los temas.

Integración para Explicar un Fenómeno Educativo Específico: El Aprendizaje

Se comprenden aquí los enfoques de carácter psico y socio-cognitivo del desarrollo y el aprendizaje humano. Estos enfoques, cuyo mayor desarrollo se da en

la segunda mitad del siglo XX, aparecen como opción diferente a los modelos conductuales en educación.

La línea cognitiva desarrollada por Piaget se convirtió hasta fines del siglo XX en el modelo conceptual y operativo para evaluar y orientar la acción educativa de sala de clase. En esta perspectiva, autores como David Ausubel (1998), ponen el acento en el aprendizaje como resultado de la interacción entre estructuras de conocimiento presentes en el sujeto y las nuevas informaciones a las que se enfrenta. Ausubel distingue el aprendizaje significativo en oposición al aprendizaje memorístico de la psicología experimental clásica. El aprendizaje significativo se produce cuando se establece una relación sustancial entre lo nuevo y las estructuras previas de conocimiento del sujeto.

Por otra parte, el enfoque conductual revisa e integra a su modelo teórico los aspectos internos implicados en el aprendizaje individual, configurando una línea cognitiva en su reflexión e investigación. Se puede citar en esta perspectiva a Robert Gagné (citado en Vidal, 1992), como uno de los autores que desarrolla una teoría del aprendizaje que, desde una perspectiva cognitivo-conductual interpreta el proceso instruccional como la confluencia de Factores Internos (información anterior, habilidades intelectuales y estrategias anteriores), es decir propios del individuo, y Factores Externos (contigüidad, repetición y refuerzo), que refieren a las actividades pedagógicas del docente.

Los avances en la neurociencia, específicamente en los estudios de neuropsicología dinámica impulsados desde los años 1980, fundamentan y enfatizan la interacción entre cerebro y conducta, cognición y funcionamiento cerebral, consolidando las ciencias cognitivas (Portellano, 2005) en su explicación del proceso de aprender.

En la actualidad, se han diversificado las redes interdisciplinarias que estudian el aprendizaje. Y algo similar sucede con los modelos teóricos. Se han consolidado los enfoques del procesamiento de la información en el estudio de temas como: la memoria, la metacognición y el pensamiento. Los hallazgos en neuropsicología ofrecen bases conceptuales y empíricas para postular la modificabilidad y adaptación de las estructuras cognitivas, como lo postula Feuerstein. Por su parte, autores como Gardner han ampliado el concepto de inteligencia y, con ello, resignificado el vínculo entre aprendizaje y emociones. Pocos autores dudarían del papel que juega el entorno socio-cultural como elemento modulador y que otorga sentido al proceso de aprender (Solar, 2002).

El *desarrollo humano*, implica *desarrollo psicológico*, y es una potencialidad extragenética que tiene en la cultura y, específicamente en la educación, la oportunidad para el desenvolvimiento de las potencialidades latentes del ser humano. La finalidad de la *educación* en esta perspectiva es favorecer el crecimiento intelectual, afectivo y social del niño, considerando que éste es resultado de procesos endógenos que se pueden intervenir cuidando las condiciones necesarias del entorno para su desarrollo (Bruner, 1998).

Entonces, el *aprendizaje*, además de consistir en un conjunto de conductas adquiridas, como lo definían los conductistas ortodoxos, es una construcción de estructuras internas que está en interdependencia con el entorno, definiendo el nivel de *desarrollo* cognitivo de los educandos.

En tal sentido, la acción educativa consiste no solamente en la mera transmisión de conocimientos y saberes culturales por parte de los adultos hacia los educandos, sino en favorecer procesos de asimilación activo, participativo y constructivo. El *aprendizaje*, en tanto desarrollo de estructuras para el conocimiento,

está ligado a un medio social o cultural que lo favorece o lo dificulta. El fin de la educación, es precisamente, ser un medio favorecedor de aprendizajes.

En síntesis, en la actualidad se entiende el aprendizaje como cambio en el comportamiento a consecuencia del ejercicio o experiencia, que implica un proceso individual en un medio cultural e interpersonal específico (Mietzel, 2003). Este proceso está condicionado por el entorno y por las experiencias y expectativas del sujeto, como lo han demostrado los enfoques cognitivos.

Cabe insistir en que la concepción del aprendizaje como *proceso*, integra de mejor manera el carácter dinámico de las estructuras cognitivas y de las mediaciones socioculturales, siendo la enseñanza una modalidad especializada de tal mediación, configurando identidades y estados de conciencia de carácter personal y cultural.

Integración para Explicar el Vínculo Entre Aprendizaje y Contexto Educativo

La calidad y magnitud de la relación sujeto-entorno socioeducativo, es campo privilegiado de estudio de las teorías que ponen el acento en el carácter *socio-histórico-cultural* que tiene la realidad social. Se ubican aquí autores provenientes de la sociología educativa y la psicología de orientación sociocultural. Entre éstos se ubica el trabajo pionero de Vygotski, quien desde la psicología soviética de inicios del siglo XX, desarrolla la psicología de la Actividad cultural.

Vygotski desarrolló una teoría en la que considera la actividad como el núcleo central del aprendizaje y la humanización. La actividad es entendida como proceso de transformación de la realidad a través de instrumentos mediadores. Esta *mediación* se lleva a cabo a través de *herramientas*, que el sujeto utiliza para actuar directamente sobre el entorno cultural, y *signos* que el sujeto incorpora, transformándolo y transformando su acción en la cultura. El ejemplo prototipo es el

lenguaje. Se puede señalar entonces que, en esta perspectiva, *aprender* es el paso de la dependencia a la autonomía de la acción social.

El psicólogo Jerome S. Bruner, retoma a Piaget y a Vygotski y los integra a la tradición psicológica experimental norteamericana. Para Bruner el desarrollo es una realidad esencialmente cultural y el desarrollo cognitivo es necesariamente asistido desde fuera (Bruner, 1998). La cultura es un mediador del desarrollo cognitivo.

Bruner describe el aprendizaje desde los conceptos de: variables de entrada o “input” (motivación, memoria, potencia intelectual); variables de constructo o “proceso” (maduración, adquisición de técnicas) y variables de salida o “respuesta” (compatibilidad con los sistemas internos de representación enativa, icónica o simbólica, y aplicación de conocimientos aprendidos). En la perspectiva de Bruner el crecimiento cognitivo consiste en el dominio de técnicas que permiten resolver problemas, denominando su teoría como *aprendizaje por descubrimiento*.

Otros autores como Garton (1994) y Rogoff (1990), desarrollan la perspectiva histórico-cultural de Vygotski en estudios que ponen en evidencia que los grupos humanos se constituyen en un proceso integral, dinámico y continuo de convencionalizar significados que hacen posible la comunicación. A esta comprensión compartida se la suele llamar “espacio intersubjetivo” (Rogoff, 1990), que al ser contexto intermental común, permite la construcción o convencionalización de nuevos significados.

El niño participa en su cultura en sus relaciones sociales cotidianas, siendo la observación, la imitación y la práctica, las modalidades comunes de aprender en diversos contextos culturales (Rogoff, 1990; Vásquez, 2006). El adulto cumple un rol de facilitador de la participación del niño en la cultura ofreciendo “andamiajes”, es decir, procesos de enseñanza que faciliten el aprendizaje.

Entonces, es el *aprendizaje* el que orienta el *desarrollo* de las potencialidades humanas, entendidas como significados culturales históricamente establecidos, que el educando alcanza, apropia y transforma, según los valores o principios que orientan de modo dominante la acción social.

Se educa en interacción permanente con el contexto cultural. La cultura o el entorno social no es entonces el espacio pasivo donde el sujeto aprende, sino es el eje central para este proceso que simultánea y progresivamente constituye al ser humano como tal. El concepto de desarrollo humano en estas teorías es explicado en interdependencia con las dinámicas sociales. Es decir, se ha redescubierto la capacidad del sujeto para aprender y discernir los cambios que son necesarios hacer en sí mismo o en su entorno (Covey, 2001).

Se ha consolidado entonces un cuerpo de conocimientos que sostiene que, la relación sujeto-contexto educativo no es lineal, sino compleja, que abre o cierra posibilidades de desarrollo humano y sociocultural, según como se construyan las mediaciones socioeducativas.

En esta perspectiva se ubican también las teorías de carácter socio-crítico que conciben a la educación como espacio permanente de diálogo, conflicto y consenso sobre los fines de la acción social (Bonal, 1998). Asimismo, estas perspectivas redefinen la relación de subordinación que suele existir en la escuela entre los contenidos a transmitir por sobre la relación pedagógica. Contenido educativo y relación pedagógica se comprenden como las dos caras de una misma moneda: la producción / transformación de la cultura y de la persona.

Integración para Explicar la Transformación de la Experiencia Humana

La psicología evolutiva de fines del siglo XX está fuertemente influenciada por la perspectiva histórico cultural de vygotskianos y neo-vygotskianos, siendo un

referente necesario para comprender de modo renovado el desarrollo humano y, específicamente, el desarrollo psicológico.

En tal sentido, no puede ser ajeno a la psicología educacional contemporánea el impacto de los cambios culturales vinculados al actual contexto de globalización económica, en la experiencia de los estudiantes y el proceso de enseñanza-aprendizaje. La globalización está transformando las identidad y tradiciones de las organizaciones educativas (Vásquez, 2006).

Los conceptos *Desarrollo, Aprendizaje y Educación*, se enriquecen recíprocamente esta vez para desarrollar modelos teóricos capaces de explicar la experiencia humana. Este nuevo foco de integración conceptual se ve enriquecido con los enfoques humanistas, transpersonales y bioecológicos.

El *desarrollo psicológico* es resultado de múltiples influencias, en las que “los rasgos individuales no quedan perdidos, pero están lejos de ser los únicos” (Palacios, 1999:28). La maduración biológica va imponiendo limitaciones y abriendo posibilidades, en las cuales influye la cultura, que impregna el desarrollo psicológico según el momento histórico expresado en el marco normativo de cada época. Asimismo, cada grupo social se apropia de modo particular de las normas de convivencia y, por su parte, el individuo incorpora la cultura de un modo que comparte con su grupo social, y también de modo propio, acorde con su particular proceso bio-socio-experiencial (Palacios, 1999).

Esto se expresa en el enfoque *ecológico* de Bronfenbrenner (1979, citado en Papalia, 1996 y Palacios, 1999). El papel del contexto cobra importancia, expresado en la sucesión de esferas interpenetradas: *microsistema* (familia, amigos, escuela), referido a los agentes directos de socialización; el *mesosistema* (semejanzas y diferencias entre los microsistemas), que refiere a las relaciones entre los agentes

directos de socialización; *exosistema* (influencias indirectas desde las redes de padres, profesores, servicios comunitarios, etc.), referido a agentes indirectos que influyen en el proceso de socialización; y el *macrosistema* (que incluye las anteriores, y tiene que ver con normas, leyes imperantes, cultura y cambios históricos), que refiere a los patrones culturales que organizan la vida de pueblos.

La perspectiva ecológica ha sido aplicada para interpretar la experiencia humana como síntesis de procesos de apropiación colaborativa de saberes en procesos y contextos educativos específicos (Gómez, 1999; Herrera, Mathiesen, Merino, Villalón y Suzuki, 2001; Mathiesen, Herrera, Recart y Merino, 2004).

El enfoque humanista apunta al desarrollo humano integral. Uno de los pioneros del enfoque humanista que ha impactado profundamente en la educación es el psicoterapeuta norteamericano Carl Rogers, quien denomina *autorrealización* a la cúspide del desarrollo humano. Para Rogers, el aprendizaje no sólo es un proceso cognitivo en un contexto apropiado, sino también es apasionarse por el conocimiento, implica la promoción de un ambiente positivo que favorezca la educación en tanto experiencia de libertad y creatividad (Rogers, 1996).

Asimismo, vinculado a los enfoques humanistas y transpersonales, Naranjo (2004) propugna una educación holística que desarrolla la totalidad de la persona: cuerpo, emociones, intelecto y espíritu. En tal perspectiva, el *desarrollo* humano es el desenvolvimiento de todas estas dimensiones, y el *aprendizaje*, una experiencia significativa que la integra de modo armónico. Esta perspectiva se concreta en la propuesta del programa SAT – que por una parte alude a las palabras sánscritas “ser” y “verdad” y, por otra, a las iniciales *Seekers After Truth* – que recoge dos de los cuatro principios señalados por la UNESCO como propuesta de aprendizaje para la educación actual: educación afectiva (“para la convivencia”) y educación espiritual (“para ser”).

La *educación*, en esta perspectiva, resignifica la transmisión de saberes culturales en combinación armoniosa con las dimensiones afectivas, valóricas, éticas y reflexivas de alumnos y profesores. Los especialistas de la educación denominan al horizonte de esta combinación armoniosa de experiencias intelectuales, afectivas y valóricas, como Objetivos Transversales, que se logran en la experiencia de los participantes del proceso educativo y, también, en formas vitalizantes de la vida colectiva en la escuela y desde la escuela al entorno social.

El concepto de *educación* amplía su campo de reflexión en el terreno cognitivo para considerar la acción intencionada de promover los valores de libertad y creatividad. El concepto de *aprendizaje* se interpreta como experiencia humana de transformación integral. El concepto de *desarrollo humano* se entiende como el despliegue de las potencialidades socio-psico-bio-espirituales. Esto ha dado nuevo impulso a los estudios sobre temas como: la promoción de conciencia ambientalista en los actores educativos (Toledo, 2003), el mejoramiento de la convivencia escolar (Zegpi, 2005), el autoconocimiento, re-educación interpersonal y el cultivo espiritual para el desarrollo de las potencialidades humanas (Naranjo, 2004).

A MODO DE CONCLUSIÓN

Los teóricos del paradigma de la complejidad señalan que los tiempos actuales requieren nuevas formas de entender y construir conocimiento: “*vivimos en un mundo cada vez más complejo, interconectado, cambiante y lleno de incertidumbres*” (Morin y Kern, 1993; Laszlo, 1997; Touraine, 1997; Giddens, 1997; Castells, 1998, en Guillaumín, 2001). A decir de Guillaumín (2001) los actuales cambios, propios de un mundo globalizado y tecnológico, configuran una nueva realidad, que ha puesto en jaque a las instituciones y sus prácticas

tradicionales. Hay una metamorfosis de los saberes, las ideas y los valores, sobre los cuales se sostiene la cultura.

La diversidad, la variedad de conceptos y teorías en psicología educacional, dan cuenta de los avances de las diversas corrientes de pensamiento por conocer la realidad humana y educativa en sus variantes y complejidad. Todo esfuerzo integrador debe dar cuenta de esta diversidad. *Educación, desarrollo y aprendizaje* se integran en tanto componentes de la experiencia humana, hacia los cuales deben apuntar las acciones educativas con el fin de revolucionar la aptitud del sujeto para organizar y crear conocimiento sensible al sentido trascendente de su experiencia.

La concepción de *desarrollo* se ha alejado de sus raíces biológico-evolutivas para considerar, con los avances de la neurociencia, el carácter permeable e integrador del ambiente que se plasma en estructuras cognitivas que tienen correlato en formas aún poco exploradas del funcionamiento neuronal, configurando la experiencia humana o estado de conciencia en el ámbito individual que, simultáneamente, junto a otros individuos configura la cultura. Sin cultura no sería posible hablar de desarrollo humano propiamente tal.

La concepción de *aprendizaje* se aleja de los procesos especializados de la memoria y la resolución de problemas para integrar los aspectos afectivos y motivacionales que sostienen sus resultados. El aprendizaje propiamente humano no es un hecho aislado sino interactivo intra e inter sujetos donde se encuentra que el vínculo con otros es un vasto campo aún no explorado. Las investigaciones recientes ponen en evidencia que los logros de aprendizaje de los alumnos no se explican directamente desde la transmisión de contenidos sino de la reelaboración participada de los mismos (Balocchi et al., 2004).

La concepción de *educación* se aleja de las coordenadas históricas que definen sus metas así como los límites de la misma, para promover el entusiasmo por el conocimiento. En tal sentido, la meta es recuperar la utopía por la búsqueda del saber, cuyo valor instrumental es sólo un elemento más, y no el determinante de la acción del psicólogo educacional. Devolver o descubrir el valor de estimular la razón es, en si misma, la meta de la Psicología Educacional.

En este momento social, caracterizado como sociedad del conocimiento, urge que la educación promueva el desarrollo humano que equilibre el conocimiento general y la especialización. La inter y la transdisciplinariedad deberán ser los nuevos referentes del trabajo educativo de los docentes.

En efecto, el concepto de *desarrollo*, actualmente refiere a lo *cognitivo* integrado a todas las otras dimensiones que los enfoques humanistas y transpersonales denominan como holístico. Asimismo, el *aprendizaje* humano se entiende como un proceso de apropiación de experiencias, lo que implica síntesis personales de la interacción con los pares y educadores; de modo complementario, la *educación* da significado y valor social a dicho proceso.

Así, desarrollo, aprendizaje y educación se vinculan para comprender y dar respuesta a dos demandas que la sociedad y el sistema educativo plantean al sujeto que aprende: a) el incremento de conocimientos y habilidades, y b) la puesta en práctica de valores ciudadanos de respeto y tolerancia favorables a la convivencia social. Estos aspectos componen la realidad educativa en la que interactúan los profesores con sus colegas, con los directivos y con los alumnos, a la vez que dichas interacciones sostienen y transforman la forma de dar respuesta desde la escuela a dichas demandas (Villalta, 2000; Díaz, Marx y Villalta, 2003).

En la actualidad son muchas las interrogantes cuyas respuestas permiten revisar las prácticas pedagógicas de los docentes como promotoras del desarrollo humano, aprendizajes significativos y educación integral: ¿Cómo los actores educativos describen y valoran la forma y el contenido que comunican? ¿Qué espacios de reflexión y meditación sobre la práctica educativa se dan? ¿Qué diversas formas de entender el desarrollo individual y grupal están presentes? La psicología Educativa contemporánea viene desarrollando reflexiones e investigación orientada a responder al desafío actual de revitalizar el papel de la educación como experiencia humanizadora de las personas y de las organizaciones que éstas constituyen en su interacción comunicativa.

BIBLIOGRAFÍA

- AUSUBEL, NOVAK, J., HANESIAN, H. (1998). *Psicología Educativa. Un Punto de Vista Cognoscitivo*. (11va ed.). México D.F.: Trillas.
- ACUÑA, A., ARELLANO, M., AVILA, E., BALOCCHI, E., MARTINEZ, M., MODAK, B., RIOS, D. (2004). La Clase Cooperativa: Un Método Activo Para el Aprendizaje de la Química en la Enseñanza Media. *Revista Investigaciones en Educación. Volumen 4*, 185-195.
- BONAL, X. (1998) *Sociología de la Educación. Una Aproximación Crítica a las Corrientes Contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- BRUNER, J. (1998). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- DÍAZ, A., MARX, I., VILLALTA, M. (2003). *El Apellido de Toda Familia. Informe Investigación-Acción Para un Modelo de Pastoral Juvenil Transcultural*. (Publicación Interna) Santiago: Instituto Superior de Pastoral de Juventud.
- GARTON, A. (1994). *Interacción Social y Desarrollo del Lenguaje y la Cognición*. Barcelona: Paidós.
- GOMEZ, V. (1999). Efectos de Distintas Modalidades de Educación Compensatoria en el Desarrollo Infantil a Través del Estudio de Casos. “¿Es Realmente

- Compensatoria la Educación Compensatoria?”. *Revista Boletín de Investigación Educativa*. Volumen 14, pp. 209-235.
- GUILLAUMÍN, A. (2001). Complejidad, Transdisciplina y Redes: Hacia la Construcción Colectiva de una Nueva Universidad. *Revista On-line de la Universidad Bolivariana, Volumen 1, año 1*, 1-16. Extraído el 1º Enero 2007 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/305/30501103.pdf>
- HERRERA, M., MATHIESEN, M., MERINO, J., VILLALÓN, M., SUZUKI, E. (2001). Calidad de los Ambientes Educativos Preescolares y su Incidencia en el Desarrollo Infantil. *Revista Boletín de Investigación Educativa*. Volumen 16, 161-178.
- MATHIESEN, M., HERRERA, M., RECARTE, M., MERINO, J. (2004). Calidad del Ambiente Educativo Escolar en el Primer Ciclo Básico y su Relación con el Desempeño de los Niños. *Revista Investigaciones en Educación*. Volumen 4, 167-184.
- MIETZEL, G. (2003). *Claves de la Psicología*. España: Herder.
- NARANJO, C. (2004). *Cambiar la Sociedad para Cambiar al Mundo*. Vitoria-Gasteiz: La Llave D.H.
- PAPALIA, D., WENDKOS, S. (1996). *Desarrollo Humano*. (6ta Ed.). México DF: Mc Graw-Hill.
- PALACIOS, J. (1999). 1. Psicología Evolutiva: Concepto, Enfoque, Controversias y Métodos. En: J. Palacios, A. Marchesi, y C. Coll (Comp.) *Desarrollo Psicológico y Educación*. Volumen 1: *Psicología Educativa*. (2ª Edición 1999, pp. 23-78). Madrid: Alianza Editorial.
- PIAGET, J. (1986). *La Epistemología Genética*. Madrid: Debate.
- PORTELLANO, J. (2005). *Introducción a la Neuropsicología*. Madrid: Mc Graw-Hill/Interamericana de España.
- ROGERS, C., FREIDEBERG, H. (1996). *Libertad y Creatividad en la Educación*. (3ª Ed.) Barcelona: Paidós Educador.

- ROGOFF, B. (1990). *Aprendices del Pensamiento: el Desarrollo Cognitivo en el Contexto Social*. Barcelona: Paidós.
- SOLAR, M. (2002). El Intelecto y las Emociones en el Aprendizaje de las Ciencias. *Revista Investigaciones en Educación. Volumen 2, (2), 43-55.*
- TOLEDO, I. (2003). Arte, Naturaleza y Creatividad: el Retorno a un Reino Encantado. *Revista Investigaciones en Educación. Volumen 3, 145-155.*
- VASQUEZ, O. (2006). Cross-National Exploitations of Sociocultural Research on Learning. *Review of Research in Education. 30, 65-108.*
- VIDAL, J.G.; CÁRAVE, (1992). *El Proyecto Educativo de Centro. Una Perspectiva Curricular*. Madrid: EOS.
- VILLALTA, M. (2000) *Prácticas Pedagógicas del Docente y Cultura Escolar en la Interacción Didáctica*. Tesis de Doctorado para la Obtención del Grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago. Chile.
- VILLALTA, M. (2006). Construcción de la Práctica Pedagógica del Docente en la Sala de Clase. Algunos Elementos para la Innovación. *Revista Investigaciones en Educación. Vol. VI, N° 1, pp. 47-58.*
- VYGOTSKI, L.S. (1984). Aprendizaje y Desarrollo Intelectual en la Edad Escolar. *Revista Infancia y Aprendizaje. N° 27, 105-116.*
- ZEGPI, M. (2005) La Convivencia Social: un Aprendizaje Desde la Escuela. *Revista Investigaciones en Educación. Volumen 5, (2), 119-128.*

Artículo Recibido : 03 de Mayo de 2007

Artículo Aprobado : 05 de Junio de 2007

II SECCIÓN
INVESTIGACIONES

EFFECTOS DE LA ESTRUCTURA DE LA FAMILIA EN EL DESARROLLO SOCIO-EMOCIONAL DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Carolina Núñez Vera¹

José Manuel Merino Escobar²

Abstract

The present research looks for evaluating empirically how the different family structures act on the child's socio-emotional development. In the sample 100 children of 8 and 11 years from public schools in Chillán were randomly selected. To determine socio-emotional development an adapted version of the Scale of Social Competencies of Kohn y Rosean (1992), Vineland Adaptative Behavior Scale of Sparrow et al. (1984) and the Inventory of Partner-Emotional and Behavioral Problems of Rodríguez et al. (1996) was used. The data analysis was made through multivariate analysis with the SAS program. Findings reinforce the effects of the relationship between family and child's socio-emotional development, especially of: "perception of home quality", "mother's education" and family structure. In addition, how the emotional variability affects the academic performance and the need to be aware of a transferring roles process from family towards the school were discussed.

¹ Licenciada en Sociología. Universidad de Concepción. Concepción. Chile. E-mail: caronunez@udec.cl

² Ph.D en Sociología. Universidad de Concepción. Concepción. Chile. E-mail: jmerino@udec.cl

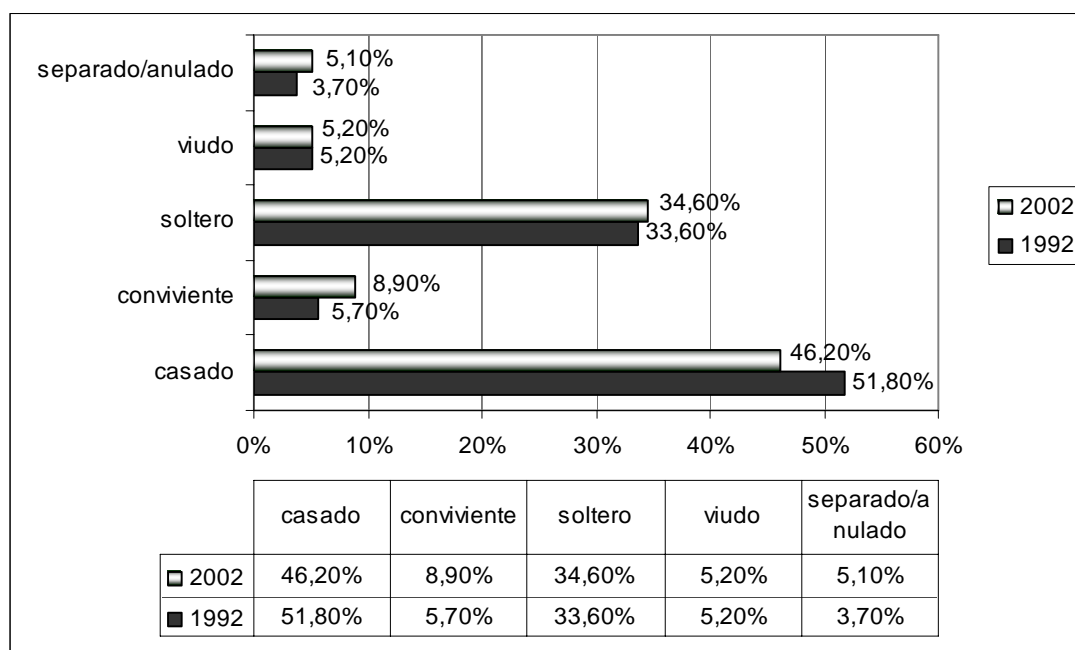
Resumen

La presente investigación busca evaluar empíricamente cómo actúan las distintas estructuras familiares sobre el desarrollo socio-emocional de niños. Se seleccionaron aleatoriamente 100 niños de entre 8 y 11 años de terceros básicos de escuelas municipalizadas de Chillán. Para determinar el desarrollo socio-emocional se utilizó una versión adaptada de la Escala de Competencia Social de Kohn y Rosean (1992), La Escala Vineland de Conductas Adaptativas de Sparrow et al. (1984) y el Inventario de Problemas Conductuales y Socio-emocionales de Rodríguez, et al. (1996). El análisis de los datos se realizó a través de análisis multivariado con el programa computacional SAS. Los resultados refuerzan los efectos entre familia y desarrollo socio-emocional, en especial de las variables: “percepción de calidad del hogar”, “educación de la madre” y “estructura de la familia”. Se discute, cómo la variabilidad emocional afecta el desempeño académico y la necesidad de tomar conciencia del traspaso de roles desde la familia hacia la escuela.

Introducción

Datos internacionales dan cuenta de importantes cambios en la demografía de la familia: incrementos en las tasas de maternidad a muy corta edad, aumento de uniones conyugales no formalizadas y gran número de niños nacidos fuera del matrimonio (Arriagada, 2002; Casper & Bianchi, 2002; Dion et al., 2003; Jadue, 2003; Evans & Kelley, 2004; Pantelides, 2004). Chile no ha sido una excepción, ya que se evidencia una tendencia descendente en el número de uniones formales y un aumento del porcentaje de quienes conviven y quienes se separan. El Gráfico N° 1 muestra los cambios del estado civil en la sociedad chilena, que expresan cambios en las estructuras de la familia (INE 1992; 2002).

GRÁFICO N° 1 DISTRIBUCIÓN DE HOGARES CHILENOS POR ESTRUCTURA FAMILIAR



Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas (INE) Censos de Población, años respectivos.

De mantenerse esta tendencia, un número creciente de niños estarán en situación de irrupción de su estructura familiar, lo que fundamenta la interrogante de este estudio, ya que diversas perspectivas coinciden en que la familia es “plataforma de la sociedad”, porque cumple un rol esencial en la transmisión de valores, creencias, dinámicas, normas y ritos; en suma, por su capacidad formadora de individuos. Y aunque su relevancia no se ha perdido con los años, el cambio de las condiciones históricas, materiales y simbólicas, hacen que tome nuevas formas acordes a los tiempos que corren. La teoría de la transición demográfica explica cómo la [evolución](#) de la población se vincula a transformaciones sociales, culturales, políticas y

económicas comenzando con la modernización industrial (Erviti Díaz, 1998), lo que alteró aspectos como la composición de la familia y los movimientos migratorios. Estos cambios afectaron tanto la estructura de las familias, como su dinámica (Wu & Martinson, 1993; Brown, 2004; Evans & Kelley, 2004; Ginther & Pollac, 2004; Merino, 2004; Parke, 2004; Rindfuss et al., 2004; Carlson et al., 2005; Powers, 2005) y roles; lo que dio surgimiento a las familias “intactas” y “no-intactas”, en donde sólo la primera cuenta con ambos padres casados. A mediados de los ´80, Bronfenbrenner (1987) destacó a la familia señalando que los niños nacen dentro de un complejo ecosistema de influencias directas e indirectas, siendo el sistema más cercano al niño el microsistema en donde están la familia y la escuela, entre otros.

El presente artículo tiene por objetivo conocer cómo la estructura familiar incide en el desarrollo socio-emocional de niños de entre 8 y 11 años pertenecientes a tercer año básico de establecimientos municipalizados de la Región del Bío Bío, cohorte seleccionada ya que por edad aún están influenciados fuertemente por sus familias (Brunner & Elacqua, 2003). La hipótesis que sustenta la investigación es, que las familias denominadas “no intactas” influyen negativamente en el desarrollo socio-emocional de sus hijos. Debe hacerse explícito que el desarrollo socio-emocional es un rasgo importante (Elsner et al., 1994), pero complicado de describir y de medir (Rubin, 1998); incluso investigaciones internacionales presentan resultados disímiles (Loeb et al., 2005), al no ser un concepto universalmente consensual. Por ésto, nos basaremos en una proposición que define la competencia emocional y social como *“la habilidad para comprender, dirigir y expresar los aspectos emocionales de nuestra propia vida de tal manera que seamos capaces de manejar las tareas cotidianas como aprender, establecer relaciones interpersonales y sociales, resolver los problemas de cada día y adaptarnos a las complejas demandas del crecimiento y del desarrollo”* (Jadue, 2003, pp.117).

Revisión de Literatura

Marcia Carlson (2006) enfatiza dos aspectos fundamentales: 1) la estructura de la familia como aspecto determinante de los resultados en comportamientos de los adolescentes; 2) la importancia de la presencia paterna en el desarrollo de los hijos, lo que sostiene que la relación parental constituye la esencia de la estructura familiar, reafirmando la importancia de su estudio y la comprensión de sus interacciones.

Estructura Familiar, Bienestar y Desarrollo

La familia se entiende como *un conjunto de individuos asociados por factores afectivos y/o consanguíneos, residentes en un mismo lugar, base para la creación y respeto a las normas sociales y la vida social en general* (Berger, 1981; Elsner et al., 1994; Mathiesen et al., 2002; Dion et al., 2003). Varias disciplinas sugieren que la estructura familiar actúa como un determinante de satisfacción con la vida: quienes se casan reportan mayor estabilidad, felicidad y menos desacuerdos que terminen en actos violentos debido a que el matrimonio se asocia a una alta calidad de la relación a diferencia de quienes optan por convivir (Brown, 2004; Evans & Kelley, 2004). El reconocimiento legal del matrimonio fortalece los compromisos dentro de la familia, lo que beneficiaría a los hijos, debido a que mejoran los cuidados, las normas y las imágenes que los padres les entregan. Cowan & Cowan (2002) aclara que no es el estatus mismo del matrimonio lo que beneficia a los niños, sino el bajo nivel de conflicto que se genera en ese estado civil. Los hijos de padres casados por lo general tienen mejores resultados en salud y académicos (McLanahan & Sandefur, 1994; Brooks-Gunn et al., 1997). Brunner & Elacqua (2003; 2005) aseguran que los resultados observados entre los alumnos de distintas escuelas, se hallan determinados entre un 50% y un 80% por el factor

familiar, correspondiendo el resto a la influencia de la escuela que, en el caso de los países en vías de desarrollo, genera efectos importantes en el logro académico de los alumnos, debido a la desigualdad producida por las condiciones socio-familiares de los niños, y que la escuela intenta suplir.

Acerca del Desarrollo Socio-Emocional

El desarrollo socio-emocional comienza desde el momento en que los niños nacen y va enriqueciéndose o empobreciéndose gracias a condiciones biológicas y ambientales que facilitan distintas formas a la conducta social que los niños presentan (Hernández, 2001; Duncan et al., 2004). La estructura de la familia afecta el desarrollo de los niños, debido a que su bienestar está influenciado por el comportamiento de ambos padres. Numerosos estudios señalan grandes diferencias entre niños que viven en distintas estructuras parentales (McLanahan & Bumpass, 1988; Cherlin et al., 1991; Thompson et al., 1992; Wu & Martinson, 1993; McLanahan & Sandefur, 1994; Wu, 1996; Graefe & Lichter, 1999; McLanahan & Sandefur, 2000; Smock, 2000; Levine et al., 2001; Case, 2002; Cowan & Cowan, 2002; Magnusson & McGroder, 2002; Jadue, 2003; Pantelides, 2004; Carlson et al., 2005; Powers, 2005; Carlson, 2006). Se observa que los niños y adolescentes pertenecientes a familias no-intactas poseen menos experiencias afectivas, de cuidados, de supervisión y de contacto con sus padres, lo que provoca un fuerte efecto en su comportamiento, vinculado a actitudes y conductas adversas o de riesgo, más violentas, peligrosas y/o destructivas (Carlson, 2006).

Métodos

El trabajo que aquí se presenta evalúa el desarrollo socio-emocional infantil, que ha sido medido con una escala adaptada para la investigación. La

instrumentación utilizada pretende abarcar ampliamente el concepto de desarrollo infantil.

Instrumentos

1. *Escala de Desarrollo Socio-emocional para niños (EDSE)*. Adaptación de Kohn-Rosean 1992, Sparrow et al. 1984 y Montenegro et al. 1983: La Escala de desarrollo socio-emocional (EDSE) quedó conformada en base a tres escalas reconocidas que son: la Escala Vineland (VABS), La Escala de Competencia Social (SSC) y el Inventario de Problemas Conductuales y Socio-Emocional (IPCS), que se combinan debido a la complejidad de determinar el desarrollo socio-emocional. Las dimensiones que configuran la Escala EDSE arrojó 24 ítems, descritos en la Tabla N° 1.

TABLA N° 1
INSTRUMENTACIÓN UTILIZADA PARA DETERMINAR EL
DESARROLLO SOCIO-EMOCIONAL

INSTRU- MENTO	DIMENSIÓN	N° DE ITEMS	LOGRO DE LOS NIÑOS, CON EJEMPLOS
VABS (Escala	<i>-Habilidades del</i> <i>diario vivir</i>	1	Asistencia a algún tipo de establecimiento educacional.
Vineland de	<i>-Socialización</i>	4	Tiene un grupo de amigos, comparte sus cosas.
comporta- miento	<i>-Lenguaje y</i> <i>Comunicación</i>	3	Entiende palabras no-comunes, relata acontecimientos.
adaptativo)			

INSTRUMENTO	DIMENSIÓN	N° DE ITEMS	LOGRO DE LOS NIÑOS, CON EJEMPLOS
SSC (Escala de competencias sociales)	-Autonomía	2	Es independiente de un adulto en sus ideas y en el desarrollo de actividades.
	-Interés y Participación	4	Presenta interés en aprender cosas nuevas, se esfuerza en participar.
	-Cooperación	2	Coopera en situaciones de sala (compañeros, aprendizaje).
Inventario de problemas conductuales	-Agresividad	3	Presenta conductas violentas o falta de arrepentimiento.
	-Retraimiento	2	Temeroso, no le gustan las experiencias nuevas
	-Inmadurez	2	Esta en constante desorden.
	-Ansiedad	1	No controla sus emociones.
Total	10 Dimensiones	24	Desarrollo Socio-emocional de Niños

Fuente: Análisis del estudio de efectos de la estructura de la familia en el desarrollo socio-emocional de estudiantes de educación básica, Departamento de Sociología, Universidad de Concepción, 2005.

2. *Cuestionario orientado al encargado de los niños en el hogar.* Se realizó un cuestionario para ser respondido por el encargado del niño y, de esta forma, obtener información de aspectos sociodemográficos de la familia.

3. *Entrevista al profesor.* Apreciaciones del docente sobre la situación familiar y conductual de los niños; otorga, además, datos sobre su condición física y psicológica.

4. *Registro escolar.* Contiene resultados académicos de los niños, quien se registra como su apoderado, fichas de conducta y desarrollo, etc. Sirvió también para conocer las situaciones estructurales de las familias de los niños.

Muestra

En el presente estudio se consideraron sólo establecimientos municipalizados (pertenecientes al DAEM) del área urbana, lo que corresponde a un total de 24 escuelas, de las cuales se seleccionaron 10, quedando la muestra constituida por 100 niños. Los datos fueron tomados en los meses de octubre y noviembre del 2005 a niños pertenecientes a tercer año básico que estaban entre los 8 y los 11 años de edad.

Medidas

Desarrollo Socio-Emocional. Se entiende como la competencia para relacionarse tanto con el grupo de pares como también con otros grupos y la capacidad para controlar positivamente sus emociones en situaciones cotidianas. La Escala EDSE permitió medir la dependencia del niño a instrucciones de un adulto, su capacidad de adaptación, lo persistente en sus metas, si presenta o no conductas de riesgo, si es solidario con el grupo y si puede expresarse de manera fluida, entre otros logros. La aplicación del instrumento fue hecha al educador, entendido como un observador capacitado para describir las competencias sociales y emocionales que presenta el niño al relacionarse. Es evaluada con formato Likert con un puntaje mínimo de 24 puntos y un máximo de 72. El Alpha de Cronbach de la Escala EDSE otorgó una consistencia interna de 0.93.

Estructura de la Familia. Se propone una tipología utilizando la asociación parental encontrada, ya que el funcionamiento de la familia se vincula con la calidad, estabilidad, características y recursos de los padres (Dion et al., 2003): 1) *familia intacta* que incluye a padres casados 2) *familia no-intacta*, donde los niños

están al cuidado de: a)padres en estado de cohabitación, b)padres solteros, c)niño cuidado por parientes pudiendo ver o no a sus padres, d)hogar de menores y e)padres separados o divorciados.

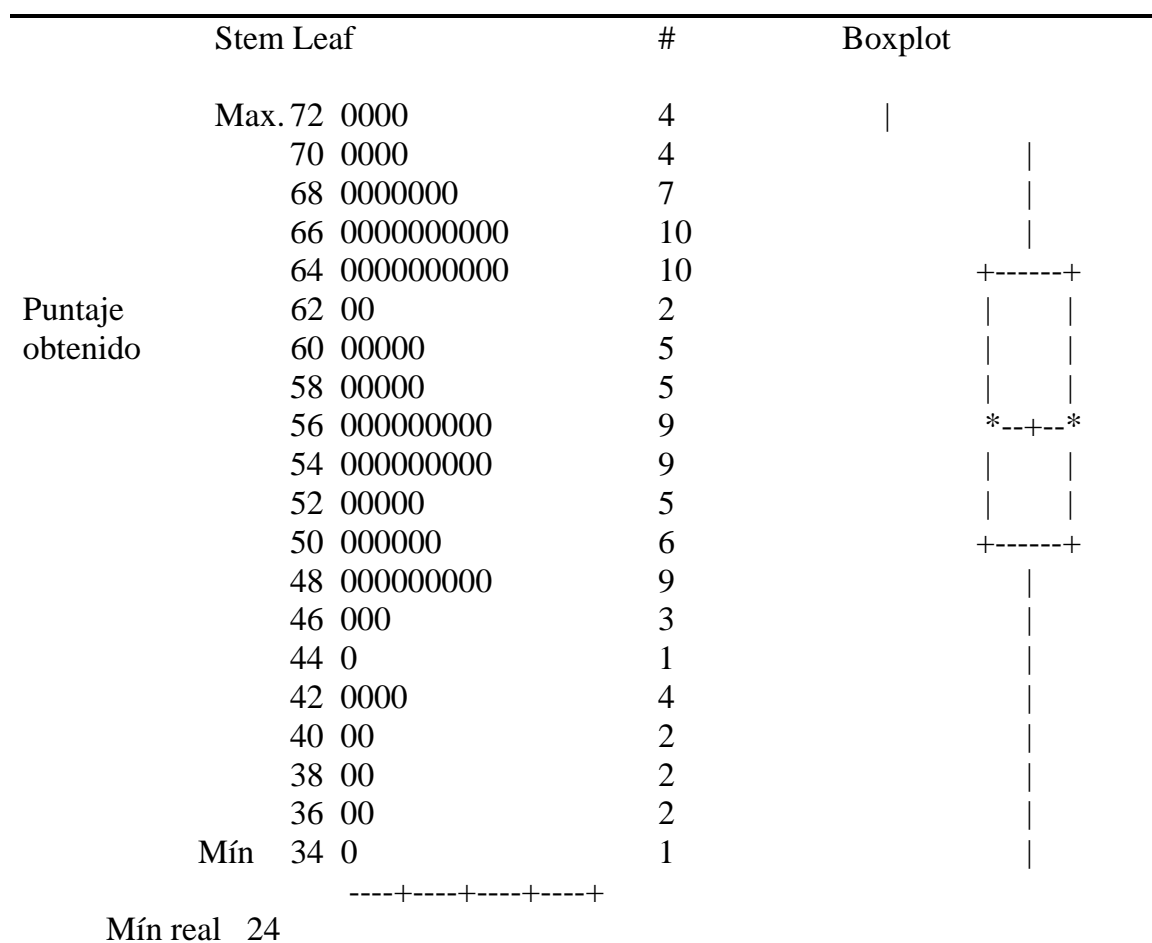
VARIABLES CONTROL. Del niño, de los padres, de la escuela y de la familia como el número de adultos de la familia, situación económica del hogar, sexo y edad, nivel educacional y situación ocupacional de los padres, percepción sobre la calidad del hogar, frecuencia del contacto con sus padres, entre otras.

El procesamiento de los datos y su análisis se desarrollaron con el programa estadístico Statistical Analysis System (SAS) en su versión 9.1 para Windows. El análisis de los datos fue realizado mediante regresión múltiple y su principal objetivo consistió en la búsqueda de los determinantes más significativos que expliquen la variación de la variable dependiente “desarrollo socio-emocional de los niños”.

Resultados

El Gráfico N° 2, referido al “desarrollo socio-emocional del niño”, que obtuvo puntuaciones mínimas de 34 y máximas de 72 puntos, siendo tanto la media como la mediana 57 puntos.

GRÁFICO N° 2
DIAGRAMA DE ÁRBOL (STEM AND LEAF) Y DE CAJAS (BOXPLOT)
DE LA ESCALA DE DESARROLLO SOCIO-EMOCIONAL
DE LOS NIÑOS DEL ESTUDIO



Fuente: Análisis de efectos de la estructura de la familia en el desarrollo socio-emocional de estudiantes de educación básica, Departamento de Sociología, Universidad de Concepción, 2005.

Los resultados obtenidos muestran, que gran parte de los niños presenta niveles altos de desarrollo socio-emocional, siendo esta variable muy simétrica y presentando una muy adecuada variabilidad. Nótese en el boxplot que el cuartil

superior concentra 35% de los casos lo que indica un nivel de competencia social moderadamente alto. Sobre datos de la familia, se encontró que la edad promedio de la madre fue de 34.9 años, estando entre los 24 y los 51 años de edad; los datos obtenidos para su educación indican que más de la mitad (52%) posee educación media mientras que sólo un 8% tiene estudios superiores, y su situación laboral agrupa a un gran número en situación de dueña de casa con un tercio de los casos (34%), mientras que casi la mitad se desempeña en labores de bajo nivel de instrucción. Para las variables del padre la descripción es débil, debido a que no hay datos asociados para un 50% de los casos, debido a su ausencia en la constitución del grupo familiar; encontrándose que, aproximadamente un 24% de esos niños está en situación de completo abandono por uno o ambos padres. Con respecto al bajo nivel de ingresos que presentan las familias en la muestra (inferiores a \$200.000), esta investigación ha percibido una reciprocidad entre los bajos niveles de educación, de ocupación y de ingresos de los padres. Mathiesen et al. (2002) han encontrado el mismo efecto entre niveles de ocupación e ingresos.

Efectos de la Estructura Familiar Sobre el Desarrollo Socio-Emocional del Niño:

En la Tabla N° 2 se muestra las regresiones de cada predictor, encontrándose con que sólo 3 variables presentan niveles de significancia estadísticamente importantes (errores menores a 0.05).

TABLA N° 2
PRUEBAS ESTADÍSTICAS BIVARIADAS: RELACIÓN DE LAS
VARIABLES PREDICTORAS CON EL DESARROLLO SOCIO-
EMOCIONAL DE LOS NIÑOS

VARIABLES PREDICTORAS	n	R ²	p
Establecimiento educacional	100		0.2519
Sexo	100		0.4922
Edad	100		0.3070
Numero total grupo familiar	092		0.4611
Adultos del grupo familiar	090		0.3631
Menores del grupo familia	092		0.3313
Ingreso Total	081		0.6020
<u>Estructura de la Familia</u>	100	0.0587	0.0152*
Cercanía con los padres	099		0.6987
Religión	089		0.6230
Edad de la madre	081		0.8813
<u>Educación de la madre</u>	082	0.104126	0.0130*
Situación laboral de la madre	080		0.9603
Edad del padre	051		0.6808
Educación del padre	048		0.1514
Situación laboral del padre	050		0.8587
<u>Percepción Calidad Hogar</u>	064	0.157365	0.0054**

N= 100

* p < 0.05 ** p < 0.01

La percepción de la calidad del hogar, entregada por sus encargados explica un 15% de la variación del desarrollo socio-emocional, siendo en esta etapa el predictor más importante, mientras que la educación de la madre presenta un 10% de

explicación de la variación de la variable dependiente. La variable estructura de la familia explica de manera individual otro 5% de variación en desarrollo socio-emocional. Posteriormente, estas variables fueron simultáneamente combinadas en un modelo óptimo de efectos sobre el desarrollo socio-emocional, que se muestra en la Tabla N° 3.

TABLA N° 3
COEFICIENTES DE REGRESIÓN MÚLTIPLE DE LA
EDUCACIÓN DE LA MADRE, CALIDAD DEL HOGAR
Y ESTRUCTURA FAMILIAR SOBRE EL DESARROLLO
SOCIO-EMOCIONAL DE LOS NIÑOS

Variables Predictoras	Parámetro Estimado	Probabilidad t
Intercepto	53.58587	<.0001
Educación de la madre		
<i>Educación media</i>	4.89	0.016*
<i>Educación superior</i>	4.30	0.216
Percepción Calidad Hogar		
<i>Calidad apropiada</i>	4.64	0.012*
Estructura de la Familia		
<i>No intacta</i>	-3.44	0.078**
R ² = 0.1812		

*p< 0.05 **p< 0.10

Las variables “percepción de la calidad del hogar” y “educación de la madre” en tanto variables categóricas fueron convertidas en variables indicador (dummies) a fin de permitir su inclusión en el modelo de regresión final, que explica un 18% de la variación que presenta el desarrollo socio-emocional del niño. El modelo

establece que las madres que tienen educación media y superior, tienen niños que presentan en promedio 4.5 puntos más en su desarrollo socio-emocional, en relación a los niños que tienen madres con educación básica o sin educación formal; ésto reafirma lo encontrado en diversos estudios anteriores (Magnusson & McGroder, 2002). Incluso, diversos programas en el área de la salud tanto nacional como internacionales, conocen los efectos positivos que tiene la educación de la madre en el desarrollo de los hijos. Padres con bajo nivel cultural y socioeconómico utilizan estrategias poco efectivas para enseñar a sus hijos, aunque quieran y valoren que sus hijos reciban educación (Jadue, 1999). También se aprecia que la percepción de la calidad del hogar como un lugar apto para el crecimiento y desarrollo de los niños presentes en ella, hace una diferencia, ya que la percepción de calidad apropiada hace que el desarrollo socio-emocional aumente en promedio 4.6 puntos por sobre niños que no tienen un ambiente hogareño apto para el desarrollo. Principalmente en este estudio, fueron madres solteras o separadas quienes opinaron no tener un ambiente apto para sus hijos, lo que se vincula a malas situaciones económicas, que las hacen depender de familiares o de sus parejas, no pudiendo muchas veces enseñar a sus hijos como creen correcto.

Finalmente, se ha encontrado que el promedio de desarrollo socio-emocional de los niños que viven como familias intactas, es estadísticamente mayor que el promedio de aquellos niños viviendo en familias no-intactas. La ecuación de regresión múltiple final establece que, controlando la educación de la madre y la calidad percibida del hogar, los niños que viven en familias con estructura intacta tienen un desarrollo socio-emocional más alto. La diferencia de puntajes promedios en la escala de competencia social es de 3.5 puntos, valor que debe ser interpretado como la cantidad promedio de desarrollo socio-emocional mayor en niños de familias intactas respecto de los de familias no-intactas. Aunque estas diferencias de desarrollo socio-emocional entre niños de distintas estructura familiar son significativos al 7% de nivel de error, no debe olvidarse que el efecto encontrado de

la estructura familiar sobre el desarrollo socio-emocional del niño ha sido controlado simultáneamente en la ecuación por la “educación de la madre” y la “percepción de la calidad del hogar”. Esto significa que se ha encontrado en este estudio un efecto relativamente robusto de la estructura de la familia sobre una dimensión del desarrollo infantil, no siempre fácil de medir ni menos de establecer. La dirección encontrada es plenamente convergente con la investigación internacional, como ha sido establecido en páginas anteriores.

Discusión

La presente investigación ha reafirmado la existencia de repercusiones considerables en el desarrollo socio-emocional de niños de entre 8 y 11 años, asociados principalmente a características familiares, operando en este caso a través de las variables “educación de la madre”, “percepción de la calidad del hogar” y “estructura familiar”, esta última reflejando el tipo de relación parental. Los resultados demuestran la importancia de la socialización que ofrece la familia y el control que ésta puede ejercer sobre la conducta del niño y del adolescente. Asimismo, no sólo se perjudica el bienestar integral y particularmente el socio-emocional de los niños como consecuencia de las familias no-intactas, sino que también se afecta el de los padres, la comunidad y el conjunto de la sociedad (Dion et al., 2003; Parke, 2004), debido a la interactividad que se produce en los sistemas sociales. La relación marital que en esta investigación ha sido el fundamento de la estructura familiar, da pie para discutir la importancia de los padres y el rol que cumplen y que con los años se ha ido diversificando (Cabrera et al., 2000). La paternidad incluye la exigencia de múltiples demandas por parte de los hijos, siendo múltiples también los factores que inciden en la calidad de ésta; por ejemplo, sus tiempos de inicio influyen seriamente a la hora de ejercer tanto los roles paternos como maternos (Parke, 2004); así, la disciplina, la solución de problemas, son parte de lo que los padres deben enseñar a sus hijos y que les proporcionaría a éstos,

importantes lecciones de conformidad, de cooperación y de competencia (Jadue, 2003). Incluso se afirma que, familias en donde los padres están siempre presentes, actúan de mejor manera en la prevención de conductas indeseables en los adolescentes (McLanahan & Bumpass, 1988; Astone & McLanahan, 1991; Thompson et al., 1992; Wu & Martinson, 1993; McLanahan & Sandefur, 1994; Wu, 1996).

Como última observación es primordial destacar que no sólo la familia, sino también la escuela, debe estar conciente de la diversidad de alumnos que se suman cada año a la educación básica y así, conocer las debilidades y fortalezas de los niños. Varios autores señalan que quienes son criados dentro de familias intactas se desenvuelven de mejor manera en materias académicas (McLanahan & Sandefur, 1994; Brooks-Gunn et al., 1997) lo que se asocia a que con una mejora en las condiciones sociales y emocionales de los estudiantes se también promueven avances en sus resultados académicos. Considerando lo postulado por Bronfenbrenner (1987) acerca de la poderosa influencia del microsistema sobre el desarrollo de los niños, se entiende que si alguna de las partes de éste (la familia, la escuela y la comunidad) no cumple con su rol u objetivo, debiera procurarse de que el más próximo sea capaz de apoyar para superar estas carencias. Algo así sucede en la escuela, en donde el docente pasa a cumplir diversos roles debido a que, aunque los padres estén conscientes de la importancia de educar a sus hijos, muchas veces no están preparados para hacerlo (Jadue, 1999), lo que explica que, ante las desigualdades de origen socio-familiares que predominan en América Latina, los recursos de la escuela provoquen cambios positivos en lo académico, explicando alrededor de un 40% (Brunner & Elacqua, 2003). El desafío, entonces, se dirige a la escuela y sus profesores, que ya no sólo están llamados a cumplir con los requerimientos de la enseñanza formal, sino que muchas veces deben también cumplir con ser formadores de individuos, para obtener de sus alumnos estándares satisfactorios de logro, unido a la entrega de una educación de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSWORTH, M.D. (1979). Infant-Mother Attachment. *American Psychologist*, Vol. 34, pp. 932-937. En: Hernández E. (2001). Agresividad y Relación entre Iguales en el Contexto de la Enseñanza Primaria. Estudio Piloto.
- ASTONE N.M & McLANAHAN S. (1991). Family Structure, Parental Practices, and High School Completion. *American Sociological Review* Vol. 56, pp. 309-320.
- BERGER B. (1981). La Familia como Estructura Intermedia. *Estudios Públicos* N° 4-5, pp.82-112.
- BRONFENBRENER, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano: Experimento en Entornos Naturales y Diseñados*. Barcelona. España: Paidós.
- BROWN, S. (2004). Moving from Cohabitation to Marriage: Effects on Relationship Quality. *Social Science Research*, Vol. 33 pp.1-19.
- BRUNNER J.J. & ELACQUA G. (2003). *Informe Capital Humano en Chile*. Universidad Adolfo Ibáñez, Escuela de Gobierno.
- (2005) *Factores que Inciden en una Educación Efectiva: Evidencia Internacional*. Disponible en <http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/08/>
- CARLSON, M. (2006). Family Structure, Father Involvement and Adolescent Behavioral Outcomes. *Journal of Marriage and Family* Vol. 68 (1) pp.137-154.
- CARLSON M., MCLANAHAN S. & BROOKS-GUNN J. (2005). *Unmarried but not Absent: Fathers' Involvements with Children After a Nonmarital Birth*. National Poverty Center, Marriage and Family Formation Among Low-Income Couples: What Do We Know From Research?
- CASE, A. LIN I. & MCLANAHAN S. (2002). *Explaining Child Support Trends: Economic, Demographic, and Policy Effects*. Center for Research on Child Wellbeing. WP 00-20.

- CASPER, L & BIANCHI, S. (2002). *Continuity and Change in the American Family*, citado en Carlson et al. (2005). Unmarried but not Absent: Fathers' Involvement with Children after a Nonmarital Birth.
- CHERLIN A.J., FURSTENBURG Jr., CHASE-LANSDALE P.L., KIERNAN K.E., ROBINS P.K, MORRISON D.R. & TEITLER J.O (1991). Longitudinal Studies of Effects of Divorce on Children in Great Britain and he United States. *Science*, Vol. 252 pp.1386-1389.
- COWAN P.A & COWAN C.P. (2002). Strengthening Cuples to Improve Children's Wellbeing: What We Know Now. *Poverty Research News*, Vol. 6, N° 3, pp.18-20.
- DION, M., DEVANEY B, MCCONNELL S, FORD M, HILL H. & WINSTON P. (2003). Helping Unwed Parents Building Strong and Healthy Marriage: A Conceptual Framework for Interventions. *Mathematica Policy Research, Inc.*
- DUNCAN, G., MAGNUSOM, K. & LUDWIG, J. (2004). The Endogeneity Problem in Developmental Studies. *Research in Human Development* N° 1 pp. 59-80.
- ELSNER, P., MONTERO, L.M., REYES, V.C., ZEGERS, P.B. (1994). *La Familia: una Aventura*. 3ª Edición, Ediciones Universidad Católica de Chile.
- ERVITI DÍAZ, B. (1998). Población y Desarrollo. Centro de Estudios Demográficos (CEDEM). La Habana, Cuba.
- EVANS, M. & KELLEY, J. (2004). Effects on Family Structure on Life Satisfaction: Australian Evidence. *Social Indicators Research* Vol. 69 N° 3 pp. 303-349.
- GARCÍA ALVEROLA, M. (1991). *El Niño con Problemas de Socialización en el Aula: Un Modelo de Intervención*. Artículo de Doctorado. Universidad de Valencia. En: Hernández E. (2001). Agresividad y relación entre iguales en el contexto de la enseñanza primaria. Estudio Piloto.

- GRAEFE, D. & LICHTER, D. (1999). Life Course Transitions of American Children: Parental Cohabitation, Marriage, and Single Motherhood. *Demography*, Vol. 36 N° 2, pp.205-217.
- HERNÁNDEZ, E. (2001). *Agresividad y Relación Entre Iguales en el Contexto de la Enseñanza Primaria. Estudio Piloto*. Artículo del Programa de Doctorado Cooperación, Desarrollo Social y Democracia. Universidad de Oviedo.
- HETHERINGTON, E.M. & CLINGEMPEEL, W.G. (1992). Coping With Marital Transitions. *Society for Research in Child Development*, Chicago.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS DE CHILE (INE). *Censo de Población (1992 y 2002)*. Disponible en www.ine.cl
- JADUE, G. (1999). Hacia una Mayor Permanencia en el Sistema Escolar de los Niños en Riesgo de Bajo Rendimiento y Deserción. *Estudios Pedagógicos* N° 25, pp. 83-90.
- (2003). Transformaciones familiares en Chile: Riesgo Creciente para el Desarrollo Emocional, Psicosocial y la Educación de los Hijos. *Estudios Pedagógicos* N° 29, pp. 115-126.
- LEVINE, J. A., POLLACK, H., & COMFORT, M. E. (2001). Academic and Behavioral Outcomes Among the Children of Adolescent Mothers. *Journal of Marriage and Family*, 63 (2), pp. 355–369.
- LILA, M. (1995). *Autoconcepto, Valores y Socialización: un Estudio Transcultural*. Artículo Doctoral. Universidad de Valencia. Citado en Hernández, E. (2001). *Agresividad y Relación Entre Iguales en el Contexto de la Enseñanza Primaria. Estudio Piloto*.
- LOEB, S., BRIDGES, M., BASSOK, D., FULLER, B. & RUMBERGER, R. (2005). How Much is Too Much? The Influence of Preschool Centres on Children's Social and Cognitive Development. NBER WP N° 11812.
- MAGNUSSON, K. & MCGRODER, S. (2002). The Effects of Increasing Welfare Mothers' Educations on Their Young Children's Academic Problems and School Readiness. *Joint Center for Poverty Research*, Vol. 280.

- MATHIESEN, M.E., HERRERA, M.O. & MERINO, J.M. (2002). Influencia del Calidad Educativa Familiar Sobre el Desarrollo del Párvulo. *Revista en Investigaciones de la Educación*. Vol. 2 Año 2.
- MCLANAHAN, S. & BUMPASS, L. (1988). Intergenerational Consequences of Family Disruption. *American Journal of Sociology* Vol. 93, pp. 130-152.
- MCLANAHAN, S. & SANDEFUR, G.D. (1994). Growing up with Children a Single Parent'. Harvard University Press, M.A.
- MCLANAHAN, S. & SANDEFUR, G. (2000). *Unwed Parents or Fragile Familias? Implications for Welfare and Child Support Policy*. Center for Research on Child Wellbeing. WP N° 00-04.
- MERINO, J.M. (2004). *Algunos Lineamientos Generales para un Análisis Sociológico de la Familia Chilena*. Programa de Estudios en Familia (PREFAM), Universidad de Concepción. Chile.
- PALACIOS, J., MARCHESI, A. & CARRETERO, M. COMPILADORES (1990). *Desarrollo Psicológico y Educación Vol. I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.
- PANTELIDES, E. (2004). *Aspectos Sociales del Embarazo y la Fecundidad Adolescente en América Latina*. Notas de Población Año XXXI, N° 78. Chile. Artículo de las Naciones Unidas, (CEPAL), (CELADE)- División Población.
- PARKE, R. (2004). Development on the Family. *Annual Review of Psychology*.
- POWERS, D. (2005). Effects of Family Structure on the Risk of First Premarital Birth in the Presence of Correlated Unmeasured Family Effects. *Social Science Research* Vol. 34 pp.511- 537.
- RINDFUSS, R.,CHOE, M.K., BUMPASS, L. & TSUYA, N. (2004). Social Networks and Family Changes in Japan. *American Sociological Review*. Vol. 69, N° 6.

- RODRÍGUEZ, S., LIRA, ARANCIBIA & BRADLIC. (1996). *Inventario de Problemas Conductuales y Socioemocionales para Niños Entre 3 a 5 Años*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- RUBIN, K. (1998). Social and Emotional Development From a Culture Perspective. *Development Psychology*, Vol. 34, N° 4 pp. 611- 615.
- SMOCK,P. (2000). Cohabitation in the United States: an Appraisal of Research Themes, Findings, and Implications. *Annual Review of Sociology*, Vol 26, pp. 1-20.
- THOMPSON, E., MCLANAHAN, S. & CURTIS, R.B. (1992). Family Structure, Gender, and Parental Socialization. *Journal of Marriage and the Family* Vol. 54, pp. 386-378.
- WU, L.L. & MARTINSON, B. (1993). Family Structure and the Risk of a Premarital Birth. *American Sociological Review*. Vol. 58, pp. 210-232.
- WU, L.L. (1996). Effects of Family Instability, Income, and Income Instability on the Risk of Premarital Birth. *American Sociological Review*. Vol. 61 pp. 386-406.

Artículo Recibido : 12 de Mayo de 2007

Artículo Aprobado : 09 de Junio de 2007

PERCEPCIONES DE LOS NIÑOS PREESCOLARES CON RESPECTO A LOS DIBUJOS ANIMADOS¹

Lucía Domínguez Águila²

Nieves Schade Yankovic³

Abstract

The main activity Chilean children perform during their free time is to watch television. This situation has generated multiple discussions about the effects of television consumption among children from a social and educative perspective; that is, the way cartoons affect the perception and cognitive construction that children make about the world that surrounds them. The study has as the objective to determine the reasons why children prefer some cartoons and to know the modality of television consumption they have and to analyze the impact of these programs in the cognitive development of preschool children attending municipal, private and subsidized private schools in the commune of Concepcion – Chile.

Resumen

La principal actividad que realizan los niños chilenos en su tiempo libre es ver televisión. Dada la importancia que este hecho adquiere en la vida cotidiana de los menores, nos propusimos investigar, cuáles son los dibujos animados preferidos de los niños/as, conocer las razones por las cuales los niños prefieren ciertos dibujos animados, así como determinar la modalidad de consumo televisivo que ellos tienen.

¹ Proyecto Fondecyt Nº 1040616 “Percepciones de los Niños Peescolares Respecto de los Dibujos Animados”.

² Doctora en Ciencias de la Información. Universidad de Concepción. E-mail: ldomingu@udec.cl

³ Doctora en Ciencias Humanas. Universidad de Concepción. E-mail: nschade@udec.cl

Considerando, además, que tanto sus procesos de percepción activa, como el hecho de que este proceso no sólo depende de los estímulos que se le presentan sino también de su sistema cognitivo, el estudio analiza el impacto en el desarrollo cognitivo de los niños preescolares y determina cómo a través de lo que los niños verbalizan en relación a los mensajes que emiten los dibujos animados, es posible acceder a sus procesos de cognición.

La investigación se realizó con niños/as preescolares de 5 años pertenecientes a establecimientos municipales, particulares y particulares subvencionados de la comuna de Concepción.

Introducción

La TV, como fenómeno sociológico, cultural, político, incluso psicopedagógico, es quizás el invento de la humanidad que más ha configurado nuestro imaginario, ha determinado nuevas formas de relación social, ha tamizado nuestros conocimientos del mundo y también nuestro propio entorno, ha articulado concepciones y percepciones, ha llenado nuestras conversaciones, ha conducido nuestros gustos e intereses y ha conformado nuestras personalidades (Mayugo, 2005: 91).

Podría afirmarse, por tanto, que la TV es el medio de comunicación por excelencia que ocupa un papel importante tanto en el desarrollo individual como social, esencialmente entre los niños; es por ésto que puede afirmarse que la televisión constituye parte importante en la vida cotidiana de los menores. Este hecho adquiere gran relevancia si consideramos que el ser humano nace en un entorno simbólico, en donde la televisión está presente en todo momento y a lo largo

de su desarrollo y que se ha constituido en un punto de referencia obligado de la interacción social.

Cabe señalar que existe una gran cantidad de estudios sobre los niños, los jóvenes y la televisión; éstos tratan en forma desigual las cuestiones concernientes tanto al ámbito académico como al de interés público. La mayoría de estas investigaciones se preocupan de los efectos que los massmedia producen en la juventud (Comstock, 1991). Pero son escasos los estudios que se preguntan acerca de qué elementos rescatan los niños del mensaje medial y al uso que dan a estos mensajes, esencialmente a los que provienen de los dibujos animados.

En esta investigación se propone un cambio de perspectiva; se trata de ver el mensaje medial de los dibujos animados, desde la perspectiva del niño y no de la del adulto; de analizar cómo el niño percibe y usa estos mensajes en la construcción de su visión del mundo y no de cómo estos mensajes le afectan.

Marco Teórico

Dibujos Animados

Los dibujos animados pertenecen a uno de los géneros de ficción, pues “no tienen como referente principal hechos de la realidad inmediata” y forman parte de la “programación infantil, que de acuerdo a su temática, construcción, desarrollo y mensaje están pensados para interesar a un público formado por niños(as)”. En este caso, el género no viene caracterizado por su contenido temático, sino por un público objetivo, el que por otra parte, resulta tan diverso y heterogéneo como la variedad de necesidades, expectativas, comprensión que se pueden encontrar desde

un niño(a) preescolar y uno cercano a las adolescencia” (Consejo Nacional de Televisión, 1998: 4-11) .

En la mayoría de los dibujos animados encontramos un esquema generativo muy básico, pero notablemente atractivo para los niños (as): es el esquema de la lucha entre el débil y el fuerte. Tal es el esquema de Tom y Jerry; de los incesantes intentos del gato Silvestre por cazar al canario Piolín, del Correcaminos para burlar al Coyote. Este juego dramático resulta muy atractivo y entretenido para los menores, de allí que sea el tipo de programa preferido por ellos. Los estudios realizados en Chile señalan que un 64,7% de los niños consume dibujos animados (Consejo Nacional de Televisión, 1999).

Un tema que preocupa es la violencia que presentan algunos dibujos animados. La violencia material en este tipo de programación alcanza el 9,6%, la violencia psicológica-verbal y la accidental a un 8,2% (Consejo Nacional de Televisión, 2002).

Lo anteriormente señalado adquiere relevancia si se considera que cuando el niño (a) ve dibujos animados no es un ser pasivo, sino que es activo en cuanto no sólo recepciona el estímulo sino que es capaz de darle un significado de acuerdo a su historia personal y su capacidad cognitiva presente a esa edad.

Esta situación ha generado múltiples discusiones en torno a los efectos del consumo televisivo en niños desde la perspectiva social y educacional, entre otras. Es decir, en torno a cómo la imagen televisiva afecta la percepción y construcción que los niños realizan acerca del mundo que les rodea.

Proceso de Percepción en Niños

La percepción es comprendida como un proceso en el cual están involucrado los aspectos del contexto o del estímulo en sí mismo como aquellos que se relacionan con su capacidad y habilidades incipientes, especialmente emanadas de la memoria, atención, pensamiento y representimientos mentales como los esquemas mentales (García-Albea, 2004).

Se trata de un proceso complejo que depende tanto de la información que está presente en el medio, como de la fisiología y de las experiencias de quién percibe. Durante el procesamiento de la información las características provenientes tanto del estímulo como del sistema cognitivo del sujeto, interactúan para lograr una percepción (García-Albea, 1993).

Los componentes principales del procesamiento perceptivo son: el estímulo distal, la transducción funcional del estímulo para obtener la primera representación proximal y finalmente, a través del análisis perceptivo, tenemos la representación distal. Todos estos componentes interactúan con el sistema cognitivo general para influir sobre las creencias perceptivas y obtener finalmente la experiencia perceptiva (García-Albea, 2004).

La percepción, por tanto, es una actividad del sujeto en la que intervienen tanto las características de los estímulos como su sistema cognitivo. En relación a este sistema cognitivo, el niño preescolar presenta un desarrollo del pensamiento que corresponde a la etapa preoperacional de acuerdo a lo planteado por Piaget (1954), cuyas características principales son el egocentrismo, el razonamiento transductivo, la ausencia de clasificación jerárquica, la incapacidad para conservar y el animismo.

Actualmente, esta percepción del niño propuesta por Piaget, no es tan compartida por los planteamientos más modernos acerca de la cognición en los niños.

Dentro de estas últimas propuestas se encuentran los estudios relacionados con la memoria de los niños, los cuales consideran que muchos procesos cognitivos producto de la práctica y el uso de las estrategias, ocupan menos capacidad dejando más tiempo disponible para realizar otras tareas, lo que hace que a mayor edad sea más eficiente el uso del espacio disponible (Berk, 1999). Por lo tanto, la mayoría de los teóricos proponen que existe un desarrollo progresivo (Kail, 1990), que se inicia con la utilización infrecuente de estrategias en los años preescolares, pasando por una etapa transitoria de los 6 a los 12 años, hasta un uso razonable, flexible y complejo de las estrategias, lo cual ocurre como mínimo a los 10 años. Wellman (1988), discute la idea que los preescolares no utilizan - o lo hacen muy poco - las estrategias. Según él, aunque sí es posible el uso de ellas en estos niños, éstas son muy simples y, a veces, poco eficaces para almacenar información.

Con respecto al desarrollo de la memoria a largo plazo, Berk considera mejor estudiarlo como un sistema de memoria, tal como lo plantea Tulving (1972). Este autor señala que la memoria no es una sola, sino que existen varios tipos de memoria; entre ellas, la memoria semántica que se relaciona con el conocimiento acumulado a través de la vida y, la memoria episódica, que se relaciona con los acontecimientos experimentados personalmente. Los preescolares, al igual que los adultos, tienden a recordar experiencias en base a guiones, lo cual comprende una estructura de acciones principales que tienen una ordenación lógica: mientras más pequeño es el niño, menos acontecimientos comprenderá su relato. Por su parte, Nelson (1993) plantea que, el guión puede ser un eslabón entre la memoria

episódica y la memoria semántica. Según esto, cuando los niños adquieren varios guiones, ellos pueden establecer categorías semánticas para funciones que son comunes entre los objetos, pero que se encuentran en guiones distintos (Lucariello y Nelson, 1985).

Otra teoría referida a cómo los niños conocen el mundo, es la Teoría de la Mente (Gopnik y Wellman, 1994). Esta se refiere a una comprensión coherente de las personas como seres mentales; se considera que a los 4 años en los niños aparece una distinción clara entre los estados mentales propios y los ajenos (Avis y Harris, 1991).

El niño a esta edad no sólo trata de comprender a los demás, sino también de entender las relaciones entre las personas y comprender cómo funciona la sociedad. Palacios, González y Padilla (2001), señalan que los niños a esta edad comprenden las relaciones interpersonales de acuerdo a las herramientas cognitivas que presentan, pero llama la atención el hecho que recurren a sus propias experiencias y emociones para comprender las relaciones sociales.

Por último, es importante considerar cómo los niños se definen o definen a otros tempranamente como niño o niña. De acuerdo a la teoría del Esquema de Género, los niños preescolares están en un proceso de aprendizaje de las conductas y preferencias con respecto al género. Además, comienzan a categorizar a las conductas en masculinas y femeninas (Berk, 1999).

Objetivos

Objetivos Generales

- a) Determinar el consumo televisivo de dibujos animados y las condiciones mediadoras en el visionamiento de la TV de los menores de 5 años.
- b) Conocer la percepción que tienen los niños de 5 años respecto de los dibujos animados y los significados atribuidos a los mensajes que emanan de este género televisivo.
- c) Conocer el impacto que tienen los dibujos animados en el desarrollo cognitivo de los niños preescolares de 5 años.

Objetivos Específicos

- 1. Identificar los dibujos animados más vistos por los niños(as) de 5 años y señalar por qué los prefieren.
- 2. Caracterizar la modalidad de consumo de la programación televisiva que tienen los niños(as) de 5 años.
- 3. Describir cómo los niños(as) de 5 años perciben los dibujos animados.
- 4. Analizar la percepción y significado que los dibujos animados tienen para los niños de 5 años.
- 5. Describir el impacto de los dibujos animados en el desarrollo cognitivo de los niños de 5 años.
- 6. Analizar desde la cognición los dibujos animados.

Metodología

La investigación corresponde a un diseño de estudio descriptivo con dos fases: una cuantitativa y una cualitativa, con aplicación de campo y de tipo transversal.

Población

La población destinataria corresponde a niños y niñas de 5 años que asisten al 2° nivel de transición de 2 establecimientos particulares, 2 particulares subvencionados y 2 municipales de la comuna de Concepción.

Muestra

En consideración al tipo de investigación y los objetivos propuestos, se realizó un muestreo por cuotas, considerando el criterio de amplitud respecto a la heterogeneidad de los establecimientos educacionales que acogen a los menores, aspecto que está relacionado con el nivel socioeconómico de las familias de los menores.

Del listado de establecimientos educativos que tiene la Secretaría Ministerial de Educación de Concepción, se eligieron de manera intencionada los 6 establecimientos. La muestra quedó constituida por 78 niños y niñas preescolares de 5 años.

Instrumentos

Para la recolección de la información de tipo cualitativa y cuantitativa se utilizaron los siguientes instrumentos:

Etapa Cuantitativa

- a) Una entrevista en profundidad cuyo objetivo fue determinar los dibujos animados más vistos por ellos.

- b) Un cuestionario dirigido a los padres de los menores para conocer la modalidad de consumo televisivo de sus hijos (as) preescolar.

Etapa Cualitativa

Entrevista semiestructurada de carácter individual, compuesta por 9 preguntas destinadas a conocer distintos aspectos que estarían influenciando en el proceso perceptivo que realiza el niño al captar los estímulos provenientes de los dibujos animados, tales como: características propias del estímulo (color, tamaño y forma), atención, memoria, esquemas, teoría de la mente y aprendizaje social.

- a) Una entrevista semiestructurada de carácter grupal constituida por 3 preguntas cuyo propósito, al igual que la anterior, era recabar información sobre la injerencia de los dibujos animados en el proceso perceptivo realizado por el niño, para lo cual las preguntas se centraron primordialmente en aspectos relacionados con el Aprendizaje Social.
- b) Las entrevistas fueron sometidas a un estudio piloto para el cual se eligió una muestra constituida por 45 niños (as) con características similares al grupo objetivo.

Procedimiento de Recogida de la Información

Las entrevistas y el cuestionario fueron aplicados a los padres en cada uno de los establecimientos educacionales seleccionados. En relación a los padres, el cuestionario se aplicó durante una reunión de apoderados. Para los niños se contó con una oficina facilitada para estos efectos, lo cual otorgó la privacidad requerida para el trabajo con los menores. Para cada una de las etapas de la investigación el procedimiento de recolección de la información fue el siguiente:

- 1) Aplicación de la entrevista en profundidad a los menores.
- 2) Aplicación del cuestionario a los padres de los niños.
- 3) Aplicación de la entrevista semiestructurada a los niños.
- 4) Visionamiento por todos los niños de un video de Bob Esponja 2.
- 5) Entrevista individual con cada uno de los niños.
- 6) Entrevista grupal.

Las entrevistas fueron grabadas en una cinta de audio en tanto que la entrevista grupal fue grabada en video. Posteriormente se procedió a transcribir las respuestas de cada niño/a a una pauta especialmente confeccionada para estos efectos.

Procedimiento de Análisis de los Datos

El análisis de los datos surgidos de las entrevistas se efectuó a través de un análisis netamente descriptivo y de un análisis de correlación por medio del coeficiente de tau de Kendal.

Para analizar la información obtenida a partir de las entrevistas, las respuestas se organizaron por categorías.

Análisis de los Resultados

Etapa Cuantitativa

a) Entrevistas Individuales Aplicadas a los Niños/as

— Pregunta N° 1

¿Cuáles dibujos animados ves?

Las respuestas de los niños(as) mostraron una diversidad de dibujos animados, de los cuales las tres opciones más señaladas por ellos son las que se presentan en la siguiente tabla 1:

TABLA Nº 1
TRES PRIMERAS OPCIONES DE DIBUJOS ANIMADOS

<i>Opción</i>	<i>COLEGIOS PARTICULARES</i>		<i>COLEGIOS PARTICULARES SUBVENCIONADOS</i>		<i>COLEGIOS MUNICIPALIZADOS</i>	
	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS
<i>1ª Opción</i>	Bob Esponja	Bob Esponja	Tom y Jerry	Tom y Jerry	Bob Esponja	Bob Esponja
<i>2ª Opción</i>	Clifford	- Power Rangers - Pokemon - Gato Cósmico - Tom y Jerry	- Las Chicas Súper Poderosas - Bob Esponja	- Dragon Ball Z - Pokemon	- Dora la Exploradora	Power Rangers
<i>3ª Opción</i>	Dientes de lata	Los chicos del barrio	- Gato Cósmico - Dora la Exploradora	Gato Cósmico	Tom y Jerry	- Los Simpson - Dragon Ball Z - Scooby Doo

En la Tabla se observa que en los establecimientos educacionales particulares y municipalizados los niños/as tienen como primera opción de preferencia a BOB ESPONJA, mientras que para los colegios particulares subvencionados, ésta es TOM Y JERRY.

Las niñas de los colegios particulares tienen como el segundo dibujo animado más visto a CLIFFORD, a diferencia de las niñas de los colegios municipalizados que no mencionan ver este dibujo; ésto se atribuye a que las niñas de los colegios particulares ven mayoritariamente los dibujos del cable, y las niñas de los municipalizados ven más dibujos animados de la TV abierta.

— Pregunta N° 2

¿Por qué prefieres estos dibujos animados?

En cuanto a las razones por las cuales los menores señalan ver estos dibujos animados, se puede apreciar en las respuestas textuales de los niños(as). No se considera aquí las respuestas relacionadas con Bob Esponja dado que más adelante se analizará este dibujo animado en forma particular.

Con respecto a Tom y Jerry, ellos dicen que lo prefieren porque “ algunas veces son amigos y otras veces enemigos”, “porque Jerry le gana a Tom”, “me da risa”, Jerry hacer más travesuras”; “me gusta porque persigue al ratón”; siento alegría cuando persigue al ratón”.

Respecto a Clifford, señalan: “Porque ayuda a las personas cuando no hay escaleras”, “porque son muy bonitos los animales y a mi me encantan los animales y Clifford es un animal”, “porque van haciendo más amigos cada día”. Los Power Rangers les agradan porque “son de peleas”.

Sobre los Pokemon dicen: “me gustan los personajes (Picacho)”, “porque sale de un poke bola”, “porque es divertido”, “me gustan los personajes y los Pockemon”, “porque me gustan los pokemones”.

Las Chicas Súper Poderosas, que fue seleccionada como segunda opción por los niños de los colegios particulares subvencionados, les agrada porque: “tienen súper poderes”, “siento como que yo también los tengo”, “me gustaría ser una chica súper poderosa”, “porque son las mejores súper héroes”, “Las Chicas Súper Poderosas porque salvan a un pajarito(niña)”, “porque hay monstruos y Las Chicas Súper Poderosas los matan”, “porque tiene que derrotar a los villanos”, “siento que voy a ser chica súper poderosa y porque voy a tener súper poderes para derrotar a los malos”.

Dragon Ball Z, fue la segunda opción de los niños de los niños de los colegios particulares subvencionados; los ven porque: “pelean y tiene una bola del hame- hame.haaa”, “porque tiene poderes”, “porque hay personas que no tienen poderes”, “tirárselos para matar personas que son malas”. En cuanto a Dora La Exploradora porque: “pregunta por la tele y yo le contesto”, “me gusta el nombre y porque es divertido cuando dice... Zorro no te lo laves y nosotros podemos ayudar porque tienen aventuras”, “de buscar cosas”, “porque me gusta cuando canta”, “cuando llega a la casa de la abuelita”.

De Los Simpson escogida como tercera opción por los niños de los colegios municipalizados: “Me encanta Homero”, “perdió la memoria y Bart rompió el árbol de navidad”, “porque algunas veces dice no y me da risa y grita porque le duele algo”.

Finalmente, en cuanto a Scooby Doo, escogido como tercera opción por los colegios municipalizados, les gusta: “Por los fantasmas”, “Scooby Doo es más

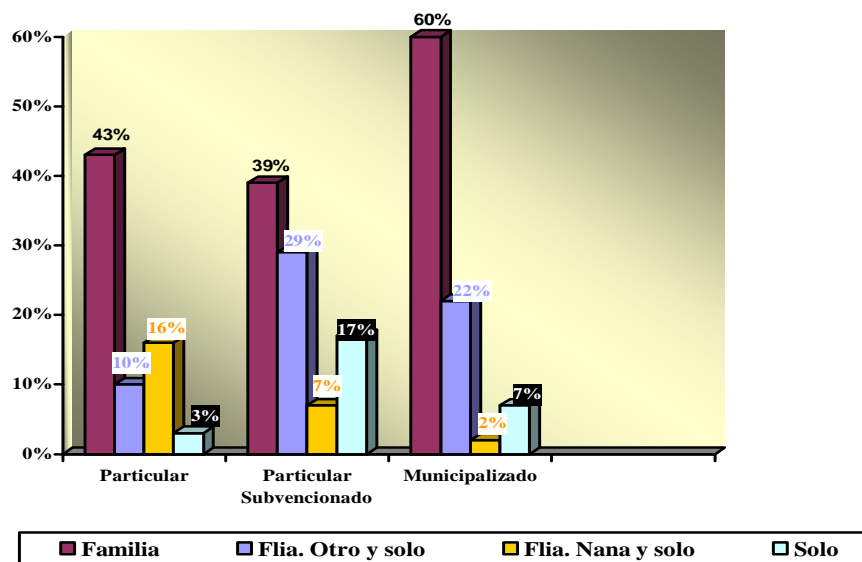
fuerte”, “porque pueden arrestar a un monstruo”, “tiene un amigo que se pone trajes de monstruo”.

b) Cuestionario Aplicado a los Padres y/o Apoderados

Para conocer la modalidad de consumo televisivo de sus hijos(as) la pregunta que se formuló fue la siguiente: ¿Con quién mayoritariamente ve televisión el niño(a)? Existió una diversidad de respuestas, para objeto de análisis se utilizaron las respuestas más recurrentes (Familia, Familia-otros y solo, Familia-nana y solo, Solo), las que se visualizan en el siguiente gráfico.

Es importante señalar que del total encuestado correspondiente a 78 padres, existe un 20% que en este punto, no respondió.

GRÁFICO N° 1
MODALIDAD DE CONSUMO DURANTE LA SEMANA

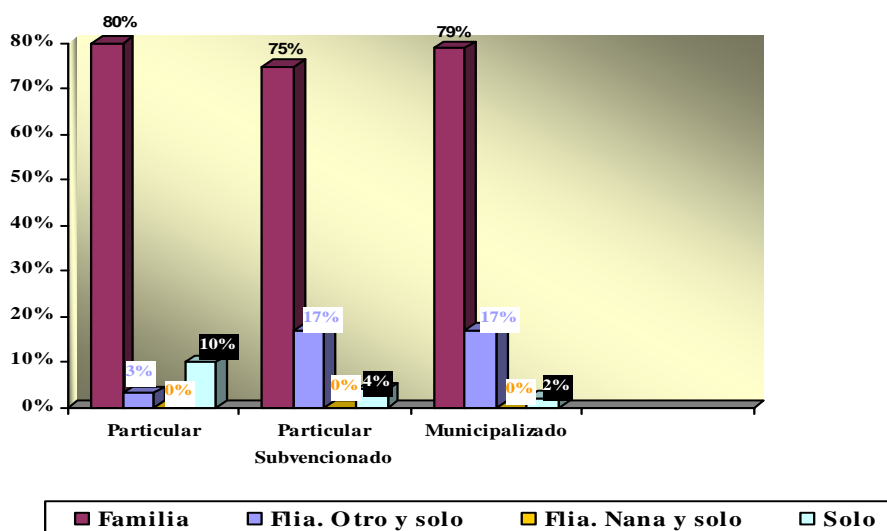


Se puede observar que durante la semana, la mayoría de los niños(as) ve televisión con su familia, en el caso de los establecimientos particulares; un 43% de los padres asegura acompañar a los menores mientras ven televisión; de los particulares subvencionados el 39% afirma ver la TV con su hijo(a), y el 60% de los padres de los establecimientos municipalizados dicen ver televisión junto a sus hijos(as). La siguiente combinación más recurrente es la que los niños(as) son acompañados, además de sus familias, por otros familiares y solos; en los colegios particulares se observa un 10%; en los particulares subvencionados un 29%, y en los municipalizados un 22%. La próxima combinación es familia-nana y solos; en los establecimientos particulares señalan que un 16% de los niños(as) ven televisión bajo esta modalidad, mientras que un 7% pertenece a los particulares subvencionados, y un menor porcentaje (2%) corresponde a los establecimientos municipalizados. La última de las combinaciones es aquella en la que los menores ven televisión solos; las respuestas obtenidas de parte de los padres de los colegios particulares y establecimientos municipalizados dice que, en ambos casos, corresponde a un 3%, el cual es bastante menor en comparación a los particulares subvencionados, quienes otorgan un 17% a esta opción. Una posible explicación para este último punto es que los padres de estos menores en su gran mayoría trabajan, lo que no les permite acompañar a sus hijos e hijas mientras disfrutan de este medio de comunicación.

En el caso de los fines de semana, se obtiene el siguiente gráfico.

GRÁFICO N° 2

MODALIDAD DE CONSUMO DURANTE EL FIN DE SEMANA



De los datos recogidos en relación a los fines de semana, se aprecia en el gráfico que en los colegios particulares, la primera opción sigue siendo la familia con un 80%; no muy lejos de ellos están los particulares subvencionados y municipalizados, que dicen ver televisión con sus hijos e hijas, un 75% y 79%, respectivamente. En el caso de la segunda combinación familia-otros y solo, apoderados de los colegios particulares afirman que un 3% efectivamente ve televisión con los menores, un porcentaje bastante menor si lo comparamos con los establecimientos particulares subvencionados y municipalizados, los que aseguran que esta combinación tiene un 17%, para ambos casos. La frecuencia solo, que corresponde a la tercera mayoría, en el caso de los padres de los colegios particulares afirman que un 10% de sus hijos(as) ven TV solos durante el fin de semana, en cambio, los colegios particulares subvencionados y municipalizados responden que sólo existe un 4% y 2% que ve televisión sin compañía. Claramente podemos deducir que los fines de semana al igual que en el análisis anterior, las familias acompañan a sus hijos a la hora de ver televisión.

Etapa Cualitativa

Dado que, de acuerdo a los resultados obtenidos en la primera etapa, quedó de manifiesto que para la mayoría de los menores el dibujo animado preferido era Bob Esponja, las preguntas de la etapa cualitativa estuvieron referidas a este dibujo animado. Los resultados que se presentan corresponden a las entrevistas individuales y grupales.

a) Entrevistas Individuales

Pregunta N° 1. ¿Por qué te gusta verlo?

En los colegios particulares, la primera opción corresponde a atributos personales: “Porque es gracioso, divertido”. 48.38%) La segunda alternativa de respuesta, la constituye la categoría otro personaje: “Me gusta Calamardo” (19.35%).

En los particulares subvencionados, la preferencia (58.52%), es atributos personales en tanto que la segunda opción de respuesta es actividad “Porque toca su nariz como flauta” (12.19%).

En los colegios municipalizados, el porcentaje más alto corresponde a atributos personales (55%). Como segunda opción de respuesta se encuentra la categoría nada: “Porque sí” (30%).

Los resultados generales por categorías señalan que de un total de 92 respuestas la categoría atributos personales abarca un 54.34%, siendo la primera

opción de respuesta en los tres grupos, siendo la percepción visual y de movimiento las que menos porcentaje de respuesta arrojan (1.09 %).

Pregunta N° 2. ¿Qué es lo que más te gusta del dibujo?

En los colegios particulares, la mayor parte de las respuestas pertenece a la categoría percepción visual: “Me gusta el amarillo de Bob...su forma cuadrada.” (41.67%). La segunda categoría de respuestas es la de percepción auditiva: “Cuando hablan, cuando se ríen...la canción” (25%).

En los colegios particular subvencionados, la preferencia se encuentra en percepción visual (39.29%), en tanto que la segunda preferencia corresponde a la categoría percepción auditiva (25.49%).

En los colegios municipalizados la categoría más alta apunta a percepción visual (25.49%), seguida por la percepción de movimiento (20.37%). “Me gusta cuando hace girar los pepinillos”.

Los resultados generales indican que la frecuencia mayor corresponde a percepción visual (45.45%) y la segunda preferencia corresponde a percepción auditiva (20.77%), siendo atributos personales la de menor elección (9.74%).

Pregunta N° 3. ¿Qué pasó en el capítulo que viste?

Las respuestas a este ítem están medidas por frecuencia de respuesta, es decir si el niño fue capaz de reportar uno o más eventos que ocurrieron en el capítulo observado. Algunos eventos observados son: “Bob cuenta chistes de ardilla...Arenita se enoja con Bob ... Bob se infla como un globo... Bob Esponja le lleva flores a Arenita”.

En el colegio particular, la mayor frecuencia está en tres eventos (30.305%). Enseguida se presentan las categorías de dos y cuatro eventos (21.221%).

En el colegio particular subvencionado, las respuestas mayoritarias se encuentran en dos eventos (21.43%), seguido por uno o tres eventos (17.86%).

En colegio municipal, la mayor cantidad de respuestas se encuentra en un evento (29.42%), seguido por la categoría que incluye tres eventos (23.53%).

En cuanto a los resultados generales los tres grupos señalan recordar tres eventos (24.67%), seguida por la categoría dos eventos (20.78%).

Pregunta N° 4. ¿Quiénes aparecen en la historia? ¿Cuáles son hombres? ¿Cuáles son mujeres?

En el colegio particular, un 36.36 % presenta respuestas que incluyen a cuatro personajes: “Bob, Calamardo, Arenita, Patricio”. Un 24.24% nombra a cinco personajes. Del total de sujetos de este nivel, un 84.85% reconoce género del personaje: “Bob es hombre, Arenita es mujer”, y un 15.15% no reconoce género.

En el colegio particular subvencionado, un 46.43% menciona a cinco personajes y un 35.71% responde que aparecen cuatro personajes. Del total de niños (as) de este estrato un 85.71% reconoce género y un 14.29% no lo hace.

El colegio municipalizado un 35.29% corresponde a respuestas que incluyen cuatro personajes, y un 23.53% incluye cinco personajes en sus respuestas. Del total de menores un 76.47% reconoce género del personaje y un 23.53% no reconoce.

***Pregunta N° 5. ¿Cuál de los personajes que aparecen en la historia te gustó más?
¿Por qué?***

En colegio particular, los personajes preferidos fueron Bob (64.7%), seguido por Arenita (20,59%) y las razones por las que se eligen, está en primer lugar la categoría de atributos personales (36,11%), seguida de percepción visual (27,78%).

En colegio particular subvencionado, los personajes preferidos fueron Bob (69,7%) y Arenita, (15.15%) y dentro de las razones por las que eran elegidos están los atributos personales (48.66%) y, en segundo lugar, percepción visual (27.03%).

En el colegio municipalizado, los personajes preferidos fueron Bob Esponja (42.86%), seguido por Patricio (23.81%). La razón principal por la cual fueron elegidos son los atributos personales (57.14%).

En general, de un total de 78 respuestas, el mayor porcentaje menciona cuatro personajes (35,89%) seguido por cinco personajes (30.05). Respecto al género un 83.33% lo reconoce mientras un 16.67 % no lo hace.

Pregunta N° 6. ¿Qué hacen en el día?

En el colegio particular, un 25% señala como actividad principal asear, seguido por jugar y trabajar: “venden cangreburgers... Patricio va a trabajar” (22.91%).

En el colegio particular subvencionado, optaron por la actividad trabajar y jugar: “En el día juegan a hacer burbujas”, con un 25% y en segundo lugar pasear (12.5%).

En el municipalizado, mostraron mayor preferencia por la actividad de jugar (50 %) y comer (10 %) y trabajar: “Comen cangreburgers”.

En cuanto a los resultados generales por categorías, 108 respuestas se inclinan por la categoría jugar (28.7%), seguido de trabajar (21.3%).

Pregunta N° 7. ¿Qué son entre ellos?

Esta pregunta se refiere a consultas sobre roles de los personajes, jerarquía, status, a través de preguntas que induzcan al niño a conocer estos datos (si trabajan, estudian, etc.).

En el colegio particular, un 40% alude a relaciones afectivas: “Son muy amigos”. En segundo lugar se encuentran las respuestas relacionadas con actividades: “Calamardo toca clarinete...algunos trabajan” (25%).

En el colegio particular subvencionado se escogen en primer lugar las actividades (43.21%), seguido de relaciones afectivas (38.27%).

En el colegio municipal aparece relaciones afectivas como preferencia (39.76%); en segunda opción se señalan actividades (34.94%).

De un total de 204 respuestas el mayor porcentaje (39.21%) corresponde a relaciones afectivas, seguido por actividades (36.27 %).

Pregunta N° 8. ¿Hay algo de lo que aparece en el dibujo que se parece a tu vida?

En el colegio particular, se opta por actividades: “Andar en bicicleta...ellos hacen juegos a la pelota” (48.38%); en segundo lugar por nada: “No sé...nada” (19.35%).

En el particular subvencionado eligen actividades y nada (36.36%) cada una y como terceras opciones percepción visual: “Me parezco en sus manos y en sus ojos” y percepción auditiva: “Se parece en la risa” (9.09%) .

En el municipalizado, la mayoría de las respuestas apuntan a la categoría nada (40.9%) y, en un segundo lugar (36.36%) aluden a actividades.

En general, del total de 75 respuestas emitidas por los tres grupos, las actividades abarcan el mayor porcentaje (41.33%) seguido por nada (36.66 %).

Pregunta N° 9. ¿Qué crees que piensa Bob acerca de los Otros?

En el colegio particular, la categoría idea es la que posee mayor cantidad de respuestas con un 35.29% de ellas, seguido por actividades: “Piensa en jugar y en trabajar... piensa en contar chistes” (33.33%).

En el colegio particular subvencionado las actividades abarcan un 37,509% de las respuestas, luego le sigue idea con un 29,16%.

En el colegio municipalizado, la mayor parte de las respuestas corresponde a la categoría de actividades (37.03%) y le sigue ideas (25.92%).

De un total de 102 respuestas, las actividades abarcan el mayor porcentaje (35.29%) seguido por ideas (31.33%).

b) Entrevistas Grupales.

Las entrevistas grupales comprendieron tres preguntas, cuyas respuestas presentamos a continuación.

Pregunta N° 1. ¿Te gustaría ser Bob Esponja?

En el colegio particular las preferencias fueron de manera marcada en la opción de respuesta de actividad (42.86%); en segundo lugar se encuentran atributos personales y consecuencias (21.43%).

En el colegio particular subvencionado los menores optaron por la actividad (28,12%). La segunda elección de este grupo la constituyen los atributos personales (25%).

En el colegio municipal, las respuestas mayoritarias de los niños corresponde a atributos personales y otros personajes (25.92%), seguido de la categoría consecuencia (22.22%).

En general, de un total de 73 respuestas, que incluyen los tres tipos de establecimientos educacionales, se dio como primera respuesta la actividad (27.4 %), seguida por la categoría atributos personales (24.66 %).

Pregunta N° 2. ¿Hay algo de lo que aparece en el dibujo que se parece a lo que tú haces en tu casa, con tus amigos, en tu colegio?

En colegio particular la preferencia alude a la categoría actividad (60%); la segunda opción de respuesta fue la categoría ideas (20%).

En el colegio particular subvencionado, la categoría más alta apunta a actividad (54.84%) y la segunda preferencia corresponde a consecuencias (16.13 %).

En el colegio municipal la elección se centra en la categoría actividad (50%). Las categorías que comparten la segunda opción de respuestas son los atributos personales e ideas, cada uno con un 25% del total de las respuestas de este grupo.

En general, de un total de 45 respuestas, los tres niveles socioeconómicos reconocieron a la categoría actividad como primera alternativa de respuesta (55.55%).

En segundo lugar se encuentra la categoría ideas (15.55%).

Preguntas N° 3. ¿Qué piensa Bob Esponja?

En el colegio particular la categoría más alta (37.5%) corresponde a actividad. Como segunda opción se encuentra la categoría atributos personales (25%).

En el NSE medio, igualmente la mayoría de las respuestas corresponde a la categoría actividad (27.94%). La categoría elegida en segundo lugar es atributos personales (19.12 %).

En el colegio municipalizado, la opción que selecciona la mayoría de los menores es otro (60%). La segunda opción de respuestas es la categoría atributos personales (25%). En general, de un total de 104 respuestas, el mayor porcentaje considera que el personaje piensa en actividades (24.04%), seguida por atributos personales (21.16%).

Con el fin de conocer si existía alguna relación entre el tipo de establecimiento al cual asisten los niños y las respuestas entregadas por éstos, se hicieron los análisis respectivos y se encontró que sólo los atributos personales

correlacionan significativamente con el tipo de establecimiento, en este caso el colegio particular ($\tau = 0.837$).

Conclusiones y Discusión

A partir de este estudio se puede concluir que efectivamente los niños preescolares ven muchos dibujos animados. En relación al proceso perceptivo se encontró que no hay diferencias notorias entre los establecimientos educacionales, lo cual hace pensar que el proceso perceptivo asociado a los estímulos audiovisuales, no estaría determinado de manera importante por el colegio al cual pertenecen los menores; sin embargo, es posible establecer diferencias cualitativas en algunos procesos cognitivos considerados dentro de este estudio.

Se ha podido comprobar que la percepción está influenciada, tanto por las características del estímulo como de los procesos cognitivos que presenta el niño de acuerdo a su etapa del desarrollo. Por ejemplo, la mayor atracción de los niños es hacia los colores y formas, correspondiente a estímulos visuales de los dibujos animados por sobre el movimiento y sonido. En el caso de los niños, sus preferencias se encuentran en aquellos dibujos animados que poseen más acción, aventura, misterio y una cuota de fantasía, colores más definidos y llamativos; esto puede influir en que sientan sensaciones y emociones más fuertes. En cambio, las niñas tienden a ver dibujos animados con una cuota menor de agresividad, sonidos y colores más suaves, pero igualmente llamativos por lo cual logran atraer su atención.

Debido a que este estudio se basa en el dibujo animado Bob Esponja – por ser éste el que prefieren los preescolares- los resultados de esta investigación indican que el motivo por el cual lo ven es por considerarlo divertido. Esto puede explicarse desde las representaciones mentales: los esquemas mentales, ya que el dibujo animado al ser divertido, rompe con los esquemas mentales que el niño posee.

Además, ésto se explica por el hecho de que los preescolares se centran en actividades concretas y en conductas que a ellos les parecen divertidas.

Respecto al proceso cognitivo de memoria, se obtiene que existen diferencias moderadas en la cantidad de eventos que recuerdan los preescolares de los distintos colegios. Así, se encuentra que los niños (as) de colegios particulares recuerdan en promedio más eventos que colegios particulares subvencionados; y a su vez, estos últimos recuerdan más eventos que los municipales. De ésto se puede inferir que, posiblemente, existen diferencias en la estimulación entregada dependiendo del estrato al que pertenecen los menores; así, un niño (a) que ha adquirido una mayor estimulación contará con un mayor número de conocimientos y habilidades, lo cual le facilitará la recuperación de la información almacenada.

En relación con el número de personaje que recuerdan los menores, cabe destacar que ningún niño recuerda sólo un personaje, lo que puede explicarse porque la información además de ser almacenada es organizada y recuperada en paquetes, donde un elemento va asociado a otro. De esta forma, los niños(as) reportaban no recordar a ningún personaje, o mínimo nombraban dos.

En general, los niños(as) no presentan dificultades para reconocer el género de los personajes, lo que estaría acorde con la etapa del desarrollo preescolar, en la que ya es posible realizar tareas de clasificación que permiten al niño(a) agrupar a los distintos personajes en la categoría hombres-mujeres.

El hecho que la mayoría de los niños(as) prefiera al personaje Bob Esponja, puede deberse al mayor tiempo de exposición que éste tiene en el desarrollo del capítulo. En cuanto a por qué prefieren este dibujo animado, la respuesta que prima es “porque es divertido”.

La mayor parte de los niños(as) responde que los personajes juegan en el día, de lo que se puede concluir que lo mencionan debido a que asocian esta actividad con lo que ellos realizan habitualmente: “jugar”.

Lo mismo sucede en la relación de semejanza que establece el niño entre lo que aparece en el dibujo y su vida, donde se observa nuevamente una tendencia a enfocarse en actividades vinculadas con el juego. Esto se presenta tanto en la entrevista individual como en la grupal; a pesar de que las condiciones de aplicación del instrumento eran distintas, las respuestas obtenidas son básicamente las mismas. El que los niños (as) logren establecer esta relación se asocia con lo que se señala con respecto a las representaciones mentales como los esquemas, que plantea que los niños a esta edad ya cuentan con la capacidad de codificar, almacenar, recordar y evaluar las conductas de los demás, en este caso, de los personajes que aparecen en Bob Esponja.

En cuanto a los pensamientos atribuidos a otros, los niños asignan mayormente pensamientos sobre actividad a los personajes, y en menor medida a pensamientos sobre ideas, lo que demuestra la existencia de la Teoría de la Mente en los menores, la cual implica atribuir estados mentales a otros y a partir de éstos, predecir sus conductas, la cual según Wellman (1988), aparece a los tres o cuatro años. El que las respuestas apunten prioritariamente a pensamientos centrados en la actividad y no en la ideas, puede deberse al hecho de que la Teoría de la Mente en los niños no esté suficientemente desarrollada. En las respuestas grupales se da la misma tendencia de atribuir mayormente pensamientos sobre actividad a los personajes.

Las manifestaciones verbales de los niños(as) en la entrevista grupal respecto a por qué les gustaría ser Bob Esponja, aluden principalmente a actividad, lo cual se

vincula con lo planteado anteriormente acerca de que los preescolares se centran en conductas y en actividades concretas.

Junto con las conclusiones anteriormente señaladas, es dable señalar que en algunas respuestas entregadas por los menores encontramos que ellos están conscientes de las características de tipo violentas que tienen algunos dibujos animados y saben que no existe aprobación por parte de los padres para que los vean, sin embargo, mencionan, con cierto temor, ver estos dibujos animados.

También consideramos importante mencionar que un porcentaje de los niños encuestados afirma ver Los Simpson; ésto llama la atención ya que éste es un dibujo catalogado para adultos, es decir, personas con un criterio formado lo cual les permite clasificar los mensajes que son entregados por este dibujo.

Algunos menores dicen que ven en ciertos dibujos animados para conseguir la aprobación de sus pares, ya que al ver estos dibujos podrán conversar y jugar con sus amigos, utilizando materiales o realizando actividades que se relacionan con la temática de éstos.

En lo que respecta al tipo de mediación, si bien los padres señalan que suelen ver televisión con sus hijos, estas respuestas se contraponen con lo señalado por los menores, quienes afirman ver mayoritariamente televisión junto a sus hermanos, primos, amigos o solos, pero rara vez con sus padres.

En este sentido, los resultados del estudio Efecto Pigmalión (2003:27), ponen de manifiesto la necesidad de fomentar en familia la visión compartida, actuando los padres y hermanos en la zona de desarrollo próximo de los más pequeños ayudándoles de esta manera al desarrollo de funciones tales como: atención, pensamiento, criterio, memoria, incrementando de esta forma el efecto de

los programas educativos y positivos y reduciendo el impacto nocivo de los contenidos negativos, por lo cual es necesario formar a los padres, desde la propia televisión y de los centros educativos para ese cometido.

Proyecciones del Estudio

Para terminar, estimamos que para ahondar en el estudio de los procesos cognitivos que participan en la elaboración de ideas y acciones a partir de los dibujos animados sería necesario considerar un rango más amplio de edad, entrevistar a niños (as) de 4 y 6 años, abarcando así una etapa completa del desarrollo infantil.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBEA, J. (2004). Algunas Notas Introdutorias al Estudio de la Percepción. En: Munar E., Rosselló J. y A. Sánchez-Cabaco (coords.) *Atención y Percepción*. Madrid: Alianza Editorial.
- AVIS, J, Y HARRIS, P. (1991). Belief-Desiere among Baka Children: Evidence dor a Universal Conception of Mind. *Child Development* (62), pp.460-487.
- BERK, J. (1999). *Desarrollo del Niño y del Adolescente*. Madrid: Prentice Hall.
- COMSTOCK, G. (1991). *Television and American Child*. New York: Academia Press
- CONSEJO NACIONAL DE TELEVISIÓN (CHILE) c (1998). 4-11 Informe de Géneros N° 1.
- (1999). *Televisión y Niños en Chile: Percepciones Desde la Audiencia Infantil*. Santiago.
- (2002). *Barómetro de Violencia N° 1*. Películas y Dibujos Animados. Santiago.
- (2004). Algunas Notas Introdutorias al Estudio de la Percepción. En: Munar E., Rosselló, J. y A. Sánchez Tabaco. *Atención y Percepción*. Madrid: Alianza.

- DEL RÍO, A.; DEL RÍO. M. (2003). *El Efecto Pigmalión en Televisión. Orientaciones Propuestas sobre la Influencia de la Televisión en la Infancia.* Red Digital. Nº 4, Octubre, p: 27
- GARCÍA-ALBEA, J. (1993). *Mente y Conducta.* Madrid: Trotta.
- GOPNIK, A Y WELLMAN, H. (1994). The Theory of Mind . En: L. A. Hirschfeld y S. A. Gelman (Eds.). *Domain Specificity in Culture and Cognition.* New York: Cambridge University Press.
- KAIL, R . (1990). *The Development of Memory in Children.* Purdue University
- LUCARIELLO, J., Y NELSON, K (1985). Slot-Filler Categories as Memory Organizers for Young Children. *Developmental Psychology* (21), pp. 272-282.
- MAYUGO, C. (2005). Hacia Otro Modelo de Sistema Televisivo en la Era de la Comunicación Global. *Comunicar* (25), p: 91)
- NELSON, K. (1993). The Psychological and Social Origins of Autobiographical Memory. *Psychological Science* 1:1-8.
- PALACIOS, J.; MAR GONZÁLEZ, M. Y PADILLA, M. L. (2001). Conocimiento Social y Desarrollo de Normas y Valores entre los 2 y 6 Años. En: Palacios J. Marchesi A. y Coll C. *Desarrollo Psicológico y Educación.* Madrid: Alianza.
- PIAGET, J. (1954). *The Construction of Reality in the Child.* New York: Basic.
- TULVING, E. (1972). Episodic and Semantic Memory. En: E. Tulving y Donaldson (Eds.). *Organization of Memory.* New York: Academic Press.
- WELLMAN, H. (1988). The Early Development of Memory Strategies. En: F. Weinert y M. Permuter. (Eds). *Memory Development Universal Change and Individual Differences.* Hillsdale, New Jersey, Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Artículo Recibido : 15 de Mayo de 2007

Artículo Aprobado : 14 de Junio de 2007

UTOPIA Y REALIDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN DEL SUR DE CHILE¹

Olga Vásquez Palma²

Orietta Geeregat Vera³

Sonia Betancour Sánchez⁴

Sonia Osses Bustingorry⁵

Abstract

The present paper corresponds to a comparative research carried out in two universities in the south of the country. It describes the problems of the curricular scope in the initial teaching education program of Language and Communication. It is a comparative study of the key elements found in curricular proposals and its curriculum in practice in two universities in the south of Chile. The first findings report on common issues surrounding the existence of a professional profile which fades away in the training process impacting directly on the application of the curriculum, on the paradigmatic consistency and on teaching excellence. According to metacognitive exercises of the actors there are central questionings tending to improve the training process so to make it more reflexive and avoid the emphasis in memorization as a privileged way of learning.

¹ Este artículo corresponde a productividad parcial del Proyecto FONIDE "Utopía y Realidad en la Formación Inicial de Profesores del Sur de Chile".

² Antropóloga y Estudiante de Magister en Educación. Universidad de La Frontera. Temuco, Chile. E-mail: angela191098@yahoo.com

³ Doctora en Educación. Universidad de La Frontera. Temuco, Chile. E-mail: ogeerega@ufro.cl

⁴ Magister en Ciencias de la comunicación. Universidad de la Frontera. Temuco, Chile. E-mail: FALTA

⁵ Doctora en Educación. Universidad de La Frontera. Temuco, Chile. E-mail: sosses@ufro.cl

Resumen

Este artículo da cuenta de la indagación en dos universidades tradicionales acerca de los problemas en el ámbito curricular en la formación inicial de docentes de lenguaje y comunicación. Corresponde a un estudio de carácter comparativo de elementos nodulares existentes en las propuestas curriculares y su puesta en práctica en dos universidades del sur de Chile. Los primeros hallazgos dan cuenta de problemáticas comunes en torno a la existencia de un perfil profesional que se diluye en el proceso de formación, lo cual impacta directamente en la puesta en práctica del currículo, en la consistencia paradigmática y calidad del ejercicio profesional docente. Según ejercicios metacognitivos de sus actores, existen cuestionamientos centrales que se corresponden con la aspiración permanente de orientar la formación a procesos más reflexivos; de ello se desprende que el paradigma memorístico sigue primando en las aulas universitarias.

Introducción

En la literatura consultada, son pocos los estudios relacionados con la formación inicial de docentes, que es la preocupación específica de esta investigación y, más aún, si se procura problematizar el tema en relación con los casos concretos en que se centra este estudio. Esto último, por las características particulares que reviste la formación de docentes en Chile y, específicamente, en la Universidad de La Frontera y Universidad Austral de Chile, situadas en las regiones más pobres del país y con más bajo índice en rendimiento educacional (al menos en lo que respecta a la IX Región), situación que desde la partida justifica el interés e importancia de abordar esta investigación.

Las preocupaciones de los estudios revisados apuntan a la formación de docentes para la escuela, al acceso masivo y obligatorio al sistema escolar: “todos a estudiar” sin cautelar necesariamente la calidad. Otra preocupación importante y apoyada desde el Ministerio y proyectos privados, es la dotación de tecnología avanzada –no siempre nivelada con la capacitación en nuevas tecnologías- y, el mejoramiento de infraestructura en general, privilegiando los sectores rurales, las escuelas básicas y establecimientos de Enseñanza Media.

En junio de 2005, en Chile, el entonces Ministro de Educación, Señor Sergio Bitar, convocó a la constitución de una Comisión sobre Formación Inicial de Docentes para que le propusiera las bases para una política Nacional sobre esta materia; una iniciativa que, por primera vez, hace una evaluación general en pro de establecer un fundamento para futuras propuestas de acción; el trabajo se corona con la publicación: *Informe comisión sobre la Formación Inicial Docente* (2005). Dicho texto contiene las características generales de la formación docente en Chile, una reseña del estado actual de la formación docente inicial en el país, un análisis e identificación de nudos críticos y finalmente algunas sugerencias. Para efectos de nuestra investigación nos detendremos en los últimos dos aspectos.

Los nudos críticos se ordenan en tres ejes temáticos: gestión institucional, currículo de formación y actores del proceso formativo. Muy sintéticamente diremos que en relación a la gestión, las evidencias indican que ***“la formación de profesores en el discurso no siempre tiene un correlato en las prácticas de las instituciones formadoras de docentes”*** (op cit. p. 57), esto se explica porque en la práctica real, los formadores hacen mucha docencia, lo que les impide conformar equipos de trabajo interdisciplinarios, realizar observación e investigación sobre el propio quehacer, y la posibilidad de vincularse al sistema escolar, condiciones, todas, que según la Comisión, son necesarias para impulsar la construcción de nuevo

conocimiento pedagógico; a ello, se le puede agregar, la falta de práctica autoevaluativa con la que se mantienen los procesos. La vuelta a la democracia, aún no devuelve las sanas prácticas de re-flexión y autocrítica constructiva; al parecer, el temor subsiste y atraviesa toda la vida social, también existe temor a la evaluación, lo que tal vez, en parte contribuye a mantener un estado de tensión y distancia entre lo que se dice y lo que realmente se practica.

Los otros nudos que consigna la Comisión en el eje gestión, son los “mecanismos de regulación del Estado”, los cuales tendrían limitaciones para asegurar la calidad y pertinencia de la formación inicial de docentes para el sistema escolar, le sigue la “autorregulación institucional”; ésta se traduce en insuficiente apropiación y uso de mecanismos de autorregulación de generación interna, desde la propia cultura de gestión de cada institución, privilegiándose los pocos mecanismos externos a ella. Del aspecto anterior, se puede comentar, la incoherencia que se produce cuando se realizan grandes esfuerzos por innovar o intentar responder a realidades distintas de modo más pertinente, sin acompañar las iniciativas con un proceso sistemático de evaluación. Creemos que este aspecto junto a “la investigación educacional y formación docente”, otro nudo identificado por la Comisión, son gravitantes a la hora de revisar el despliegue curricular de una determinada carrera profesional; sobre todo, porque la investigación de la propia acción, se convierte en un indicador auténtico a la hora de evaluar y rectificar procesos. Pero en la actualidad, de acuerdo al informe que se está comentando, ***“la investigación en las escuelas de educación no contribuye como debiera al enriquecimiento de la deficitaria producción de conocimiento sobre educación en el país”*** (p. 54). El último nudo que se registra en el ámbito de la gestión, tiene que ver con el surgimiento de “programas especiales de pedagogía”, los cuales no garantizan el cumplimiento de los estándares establecidos, siendo éste un punto polémico, no afecta el tema de esta investigación, ya que se observa en la formación general básica y Educación parvularia, lo que no deja de ser preocupante porque

afecta directamente a quienes son aspirantes a profesores, sector que la Licenciada Pogré (2003) llama “los nuevos estudiantes”, puesto que, hoy acceden a la universidad grupos muy deprivados culturalmente, que además fueron objeto de una formación básica deficitaria; tema muy demandante, pero en el cual, no se profundizará, por ahora.

Lo que parece relevante y pertinente discutir, son los hallazgos en relación a los currículos de formación, que es la preocupación central de esta investigación. En este sentido, el informe recomienda que ***“Las instituciones formadoras deben superar la lógica de la fragmentación y el trabajo aislado, instaurando la lógica de la articulación y colaboración en la que los futuros docentes aprendan a trabajar en el tipo de institución abierta, dinámica y sinérgica que los documentos de las reformas de nuestros países propugnan”*** (Pogré, 2003). Concretamente declaran que: a) La conceptualización del saber pedagógico no es un eje articulador de la formación docente inicial; b) falta la articulación entre formación pedagógica y la formación en la especialidad; c) la atención pedagógica a la diversidad no es un eje curricular en la formación docente inicial; d) la formación inicial no se ha hecho suficientemente cargo de la formación de profesores para la enseñanza Media Técnico Profesional y finalmente, e) existe una serie de nuevas demandas para la formación inicial de profesores que no se han incorporado, como por ejemplo, educación sexual, educación especial (diversidad y discapacidad), educación cívica o formación ciudadana, entre otros contenidos que debieran formar parte del currículum de formación inicial. Sin duda, este diagnóstico, fortalece y respalda los hallazgos propios, los cuales se iniciaron en Geeregat (2003) y, en gran medida, comprueban los que expresa esta Comisión especial. Pero lo más relevante, es la evidencia, de que los distintos saberes involucrados en la formación de profesores se presentan sin dirección, esto es, como currículos de “colección”, sin una articulación extrínseca ni menos aún intrínseca, entendiendo la primera como aquella que produce una buena gestión del currículo y la segunda, como aquella deseable, como

producto de un proceso comunitario, al menos, es la posición de este grupo investigador.

Los últimos nudos comentados, permiten discutir también, la necesaria articulación entre teoría y práctica, y destruir esta falsa dicotomía, puesto que, para efectos de esta investigación, la una no existe sin la otra, dado que toda dimensión teórica, requiere y muchas veces deviene de una dimensión práctica; es por eso, que en este trabajo, se habla, de saberes disciplinarios y saberes pedagógicos, asumiéndolos constituyentes de teoría y práctica y también, que son necesarios para alcanzar autonomía y carácter profesional.

Entre los aspectos que preocupan, Álvarez (1999), considerando las categorías elaboradas por Perrenoud (1998) y otros investigadores que desarrollan lo que aquel denomina “*el modelo de Ginebra*”, enfatiza en el tema del desarrollo de las competencias, entendiendo como competencia “*la capacidad de poner en juego diferentes elementos cognitivos frente a una situación*” (Álvarez, 1999:7).

Aquí se apunta también a observar en qué medida, los alumnos del programa de Pedagogía en Castellano y Comunicación (Temuco) y Lenguaje y Comunicación (Valdivia), perciben que han desarrollado competencias en el sentido que Álvarez (1999) señala, en cuanto “*una habilidad más amplia que hace que la persona ponga en juego el uso y relación de diferentes capacidades para poder enfrentar una situación real*” (Álvarez, 1999:7). Las capacidades en este caso, son las de dominar los conocimientos disciplinarios junto con poner en ejercicio los recursos pedagógicos más adecuados para enseñarla y su adecuación a las demandas del medio (pertinencia) “*...no se puede pensar un currículum sólo en términos de desarrollo de capacidades (en tanto que habilidades cognitivas) que se van acumulando una tras otra, pero de manera independiente, sino en términos de una habilidad más amplia que hace que la persona ponga en juego el uso y relación de*

diferentes capacidades para poder enfrentar y responder a una situación real” (Álvarez, 1999: 8).

Álvarez (1999) confirma un aspecto clave para el estudio, al relacionar el desarrollo de las competencias con el de la profesionalización, señalando la necesidad de comprender la actividad docente como una actividad profesional. Según el autor: *“...puede hablarse de un gran criterio unificador del currículum: diseñar las actividades de formación en función del desarrollo de las competencias que el docente como profesional debe ejercer de manera crítica, reflexiva y contextualizada”* (Álvarez, 1999:8).

Concebir y desarrollar un proyecto educativo orientado hacia una formación del docente como un profesional, se estima que implica ubicar al futuro profesor en un rol, en una función, en una ética, en una relación con sus pares y con los destinatarios finales de su trabajo. Implica una opción frente a la realidad y las competencias que debe desarrollar tienen que estar orientadas a poner sus habilidades cognitivas al servicio de esa opción.

Por otro lado, el mismo autor señala que se requiere de un trabajo interdisciplinario, tanto en contenido como en la metodología, en el que *“la hora de clase”* se convierte en una *“hora de contacto”* *“y no solamente en desarrollo académico de saberes ya elaborados”* (Álvarez, 1999:13). Los docentes formadores, enfatiza Álvarez (1999), deben practicar también la reflexión y la crítica permanente sobre su práctica de enseñanza, al mismo tiempo que aprender de ella. Agrega, *“Esto no puede ser un objetivo explícito sólo para algunos momentos o actividades, sino que debe atravesar cada una de las actividades propuestas, dándoles sentido”* (Álvarez, 1999:14).

El currículum por competencias, que propone Álvarez, está en vigencia, hoy, en Europa y, su aplicación efectiva, pasa por romper el antiguo paradigma del currículum de colección; en nuestra América Latina, es un proceso que requiere más tiempo, el retorno a la democracia, es una promesa de oportunidad, pero los cambios sociales son más lentos, la confianza, la generosidad, la humildad necesarias para trabajar en equipo, construyendo con responsabilidad, para otros, es un ejercicio, que se tiene que reconquistar

En Sudamérica, según Paula Pogré (2003), los temas y preocupaciones en torno a la formación docente inicial son:

- Tipo de institución formadora: Institutos pedagógicos, escuelas normales y universidades. Al respecto, compartimos la posición de la Licenciada Pogré, en cuanto, más importante que el tipo de institución, lo determinante es, qué sucede al interior de ellas.
- Tensión entre lo disciplinar y pedagógico: Esta discusión comprende los contenidos de la formación. Cantidad y tipos de contenido; al respecto, la autora señala: “Se ha discutido mucho y argumentado a favor de aumentar la cantidad de contenidos pedagógicos en la formación inicial; con otros argumentos muy bien fundados hay quienes defienden la importancia de aumentar contenidos disciplinares específicos. En realidad no es cuánto de cada cosa, no es una cuestión de “receta de porcentajes” (op cit s/p) y agrega que lo importante es que contenga una mirada de integridad. Esta es una cuestión recurrente en esta discusión, ¿cuánto es lo que requiere un futuro profesor para desenvolverse profesionalmente? Sin embargo, la pregunta mejor encaminada sería, cómo debe formarse un futuro profesor. En el entorno, ya hay otras respuestas, que se apartan del currículum de colección (serie de asignaturas yuxtapuestas sin conexión) y de la formación por trayectos (formación de especialidad, luego práctica); el caso de la universidad de General Sarmiento en Argentina, liderado,

por la licenciada Paula Pogré y que organiza y redefine la estructura curricular a partir de preguntas articuladoras.

- La relación entre lo teórico y lo práctico: en este aspecto, la autora señala “Es necesario replantear la relación entre teoría y práctica en todos los espacios curriculares de la formación. ¿Cuál es esta relación en otros espacios? Parecería que la práctica aparece sólo en el momento de la práctica entendida como residencia, y en realidad tenemos que repensar la articulación entre teoría y práctica sino en todos los contenidos de la formación” (op cit s/p).

Esta mirada en torno a lo que sucede y lo que se dice, frente a la formación inicial de profesores, permite, una vez más, constatar, que hay consenso en cuanto a cuáles son las debilidades de los distintos proyectos de formación de formadores, pero pocas experiencias que las superen.

Objetivo General

Indagar en dos universidades tradicionales acerca de los problemas en el ámbito curricular en la formación inicial de docentes de lenguaje y comunicación.

Metodología

Esta investigación se planteó desde el paradigma cualitativo, haciendo referencia principalmente a cualidades de lo estudiado, es decir, a la descripción de relaciones y/o desarrollo de características del objeto de estudio; se considera que esto permitió desarrollar un cuerpo de conocimientos ideográficos, aspiración que se logró mediante el estudio de casos en profundidad y detalle. Sin embargo, además, se usó herramientas del paradigma cuantitativo, con el objeto de tener elementos de comparación entre métodos.

El tipo de estudio realizado es de carácter descriptivo e interpretativo representando la continuidad del proyecto DIUFRO 120305 (2003-2004) “*Pensar, decir y hacer: Desafíos de la formación disciplinaria y el quehacer pedagógico. El caso de pedagogía en Castellano y Comunicación de la Universidad de La Frontera* (Geeregat, 2003) y de la Tesis doctoral “*Articulación entre saberes disciplinarios y saberes pedagógicos en la formación inicial de docentes. El caso de la carrera de Pedagogía en Castellano y Comunicación de la Universidad de La Frontera. Temuco. Chile*” (Geeregat, 2006).

El marco de la investigación es el diseño no experimental, puesto que abordó situaciones naturales, es decir, éstas no se construyeron para su observación y medición, sino que se observaron situaciones preexistentes. Al respecto, se analizaron las interacciones en el aula, referidas por los distintos actores involucrados en el proceso, a través de técnicas cualitativas, lo cual permitió captar las percepciones de cómo los propios actores sociales que forman parte del proceso, conciben desde sus marcos de referencia la realidad de la que están participando.

Diseño

Este estudio corresponde a lo que Hernández (2004) ha identificado como una investigación transversal o transeccional, puesto que se recolectaron datos en un solo momento en el tiempo. Se trata de un estudio de caso múltiple, reconocido como una estrategia de diseño de la investigación cualitativa (Rodríguez et al., 1996:92), la cual se eligió dado su aporte a la comprensión y profundización del tema en estudio, más que por los casos mismos.

Muestra

La muestra utilizada fue de tipo intencionada no probabilística, resultando, en este caso, de relevancia la definición del “tipo” de sujeto al cual se requiere indagar para contestar la pregunta de investigación. Se utilizó entonces, la selección de “sujeto típico ideal” concepto propuesto por Goetz y LeCompte (1988), que puede definirse como un modo en el que el investigador idea el perfil del caso mejor, más eficaz o más deseable de una población y, posteriormente, encuentra un caso del mundo real que se ajusta a aquel de forma óptima; estos sujetos fueron básicamente profesores y estudiantes en ejercicio, de las carreras en estudio. El número de participantes estuvo determinado por la superación del punto de saturación de datos.

Se consideró como criterio de inclusión de sujetos que aportaron información al estudio a docentes que se encontraban impartiendo asignaturas durante los últimos semestres de ambas carreras en investigación, tanto profesores que imparten contenidos de especialidad disciplinaria y aquellos que imparten contenidos pedagógicos, todos los cuales debieron acceder de manera informada a participar de este estudio. Para los alumnos, por su parte, la inclusión implicó ser estudiantes de los últimos semestres de las carreras abordadas y estar cursando, o haber realizado un semestre de práctica profesional; ésto debido a la necesidad de obtener información sobre los procesos de interacción en el aula.

Instrumentos y Técnicas de Recolección de Datos

Para acercarse a los objetivos del estudio se aplicaron las siguientes técnicas:

- Investigación de documentos: Se estudiaron los programas de asignatura correspondiente a los últimos semestres de ambas carreras en estudio, de los cuales se extrajo datos relevantes para la investigación y necesarios para

triangular la información entregada por los sujetos de estudio; además de ello, se revisó comparativamente ambas mallas curriculares junto otros documentos necesarios para alcanzar la comprensión de los procesos observados.

- Grupos focales: Esta técnica permitió recolectar en poco tiempo y en profundidad, información cualitativa a partir de la organización de grupos de discusión con los distintos actores involucrados en el proceso de formación inicial docente. Las preguntas fueron aplicadas con apoyo de una pauta base, la cual contenía elementos esenciales para recolectar la información necesaria para dar respuesta a la investigación, guiadas por la investigadora y co-investigadores, asegurando de este modo, distintos puntos de vista sobre aspectos importantes y difíciles de captar por un solo observador. Como plantea Bonilla (1997), esta forma de entrevista constituyó una fuente importante de información para comprender las actitudes, las creencias, el saber cultural y las percepciones por parte de una comunidad educativa, permitiendo indagar aspectos particulares del problema que se investigó. Fue registrada a través de la grabación en audio, previo consentimiento de los participantes, siendo posteriormente transcrita y analizada utilizando el programa Atlas/ti.
- Entrevista en profundidad, fue aplicada a informantes clave y constituyó una estrategia relevante en el levantamiento de datos, puesto que permitió abordar con detalle elementos sustantivos para los entrevistados en función de la temática investigada. Como plantea Pérez (1994), es una técnica mediante la cual el entrevistador sugiere al entrevistado unos temas sobre los que éste es estimulado a través de comentarios o preguntas, con la debida consideración de no emitir juicios de valor en relación con las respuestas de la persona que entrega la información, para permitirle expresar todos sus sentimientos y pensamientos de una forma libre, conversacional y poco formal. En concordancia con lo planteado por Rodríguez (1999), esta técnica permitió acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida cotidiana y problemáticas de las carreras abordadas registrando los datos en el lenguaje de los sujetos.

Validación de la Investigación

El rigor metodológico de la investigación se aseguró fundamentalmente a través de la triangulación, la cual, según Kemmis (1988) consiste básicamente en un control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos o la combinación de éstos. Las técnicas cualitativas de levantamiento de información fueron aplicadas hasta asegurar la saturación de datos (Bertaux, 1999).

Análisis de Datos

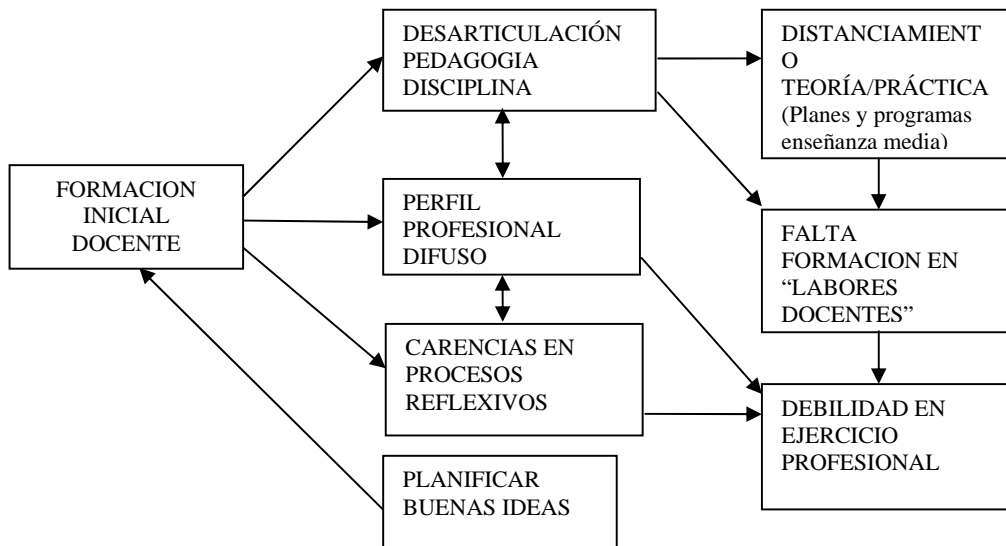
El análisis estará presente a través de todo el proceso de investigación; ésto, debido a la consideración del concepto de reflexividad planteado por Hammersley (1994), extremadamente necesario para enfrentar la complejidad del abordaje de una investigación cualitativa de este tipo, el cual implica considerar modificaciones si es necesario, y que ayuda considerablemente a conseguir la saturación de datos por el ejercicio sucesivo y permanente de lectura y ordenamiento de los registros textuales, enfrentando de manera definitiva la fase final del análisis al concluir la investigación, contemplando en ello la comparación y la triangulación entre los resultados aplicados por técnica e investigador. Para la reducción y categorización de la información se utilizó el software computacional Atlas/ti, con el cual se organizaron los datos textuales en códigos, categorías, macrocategorías y redes de aproximación semántica.

Análisis de Resultados

En el discurso de los estudiantes de ambas universidades se observa una actitud crítica a la formación recibida, aun cuando reconocen recibir un buen nivel en contenidos de la disciplina, así también en lo que se aborda en pedagogía,

cuestionan principalmente el enfoque educativo, invocando como principal elemento la falta de planificación en la construcción curricular de la formación inicial docente, además plantean que la educación no está orientada a los procesos reflexivos. De este modo los resultados del análisis del discurso de los estudiantes se presentan en la siguiente figura:

FIGURA Nº 1
RESULTADOS ANÁLISIS DEL DISCURSO DE LOS ESTUDIANTES



Discusión e Interpretación de los Resultados

Al finalizar la primera etapa de este proceso de indagación, estamos en condiciones de informar las conclusiones obtenidas a partir del análisis del discurso de sus principales actores: los estudiantes de las carreras investigadas.

Desde la perspectiva de los estudiantes, uno de los aspectos que constituyen un eje central en la problemática del ámbito curricular en la formación inicial de docentes de lenguaje y comunicación, es que las prácticas educativas en la educación no están orientadas a los procesos reflexivos.

En este sentido, existe un distanciamiento entre los propósitos explícitos en los programas de asignaturas y actividades curriculares y lo que sucede en el proceso de formación propiamente tal; la disonancia, en el caso del proyecto de la Universidad Austral, se produce por la aplastante suma de actividades lectivas durante los primeros años –para cursar el bachillerato-. Tal demanda, les impide procesar, profundizar y relacionar con su futuro quehacer profesional, aquella vasta propuesta conceptual.

La falta de espacio y tiempo para reflexionar, inhibe esta conducta durante la formación inicial de los profesores(as) y, por tanto, seguirá ocurriendo al replicar y realizar su ejercicio profesional, con todas las consecuencias que implica en la formación básica y media.

Por su parte, los datos obtenidos en la Universidad de La Frontera, no difieren demasiado, apuntando básicamente a la necesidad de instancias formativas que permitan reflexionar y relacionar los saberes, asimismo, indican un desequilibrio en el tratamiento de los contenidos por parte de las distintas actividades curriculares; manifiestan que los intereses y propósitos son potencialmente modificables según la visión de los académicos, produciéndose generalmente dispersión y muchas veces inconsistencias tanto en los contenidos como en las propuestas epistemológicas provenientes de la asignaturas del ámbito disciplinario y pedagógico, lo que produce desconcierto e inseguridad frente a los desafíos que les exige la práctica profesional. Frente a lo anterior, los jóvenes de ambas universidades plantean la necesidad de desarrollar, en su proceso de formación profesional, la reflexión, comprensión y metacompreensión hasta minorizar las prácticas memorísticas y descontextualizadas.

Proponen que se planifique tiempo para pensar los contenidos educativos e indagar en aplicabilidad y tener la posibilidad de aplicarlos a su experiencia vital.

Plantean la necesidad de coherencia entre el discurso y la práctica, aunque aquello implique que tengan que detenerse un poco para tomar decisiones; en definitiva, esperan que tanto las universidades como el Estado, se hagan cargo de generar consistencia en los hechos, del impacto que tienen sus decisiones y acciones en el ámbito educativo.

La conclusión de estos protagonistas del proceso inicial de formación docente es que existirían aún dos paradigmas en pugna, pese a que la discusión teórica ha posicionado a uno por sobre el otro; la reforma educativa con todo sus esfuerzos, soportes tecnológicos y de perfeccionamiento y conducción, todavía no logra posicionar el constructivismo y la práctica metacognitiva en el proceso educativo y relacional entre docentes y estudiantes. Estos últimos coinciden con los resultados del proceso de acreditación de las carreras y creen que es necesario avanzar en la cultura de autoevaluación y construcción participativa del perfil profesional y su materialización en el proyecto de formación inicial.

En cuanto a los elementos que proporcionan los programas de asignaturas, por ahora, podemos acotar, que éstos responden a objetivos muy heterogéneos, en el discurso son coherentes, pero en sí mismos, pocos se comunican entre sí; el aporte particular al perfil que se busca, no siempre se explicita y aquellos que se orientan a la formación pedagógica, aparecen yuxtapuestos a los de la especialidad. Sin embargo, es posible destacar, ciertas actividades curriculares que buscan la comunión y atención a problemas propios del ejercicio profesional. Estos últimos aspectos se analizarán en detalle más adelante.

Conclusiones

Luego de un análisis preliminar de los resultados obtenidos en la primera fase de la investigación, se ha llegado a establecer que, desde la perspectiva de los

estudiantes de ambas universidades, en la formación inicial de docentes existe una falta de articulación entre el saber pedagógico y el saber disciplinario, el cual impacta en diferentes etapas de su formación, que se expresan en las siguientes problemáticas:

- a) Distanciamiento de los contenidos tratados en la formación de profesores y la relación de estos con los planes y programas de educación media.
- b) La malla curricular no contempla la formación en labores docentes específicas que exceden la práctica docente en el aula, pero, forman parte del rol que se desempeña en el mundo laboral.
- c) El proceso de formación inicial docente no está orientado a desarrollar procesos reflexivos en los futuros profesionales de la educación; en función de ello se plantea crear instancias de reflexión pedagógica-profesional.
- d) Los modelos curriculares aplicados son buenas ideas que necesitan de mayor y mejor planificación.
- e) En las mallas curriculares no se planifica la existencia del tiempo libre de los estudiantes en formación; ésto desde su perspectiva influiría directamente en su salud mental, lo que a su vez impacta en su futuro profesional.
- f) En la práctica no se observa en la formación inicial docente, la construcción de conocimiento desde una propuesta de perfil profesional, aunque en lo teórico se encuentre explicitado.

En el caso del análisis documental es posible observar en primera instancia que:

- a) La construcción curricular de la formación inicial docente prioriza en sus primeros años a la preparación en los saberes disciplinarios.
- b) Los programas de asignaturas aparecen como actividades más bien yuxtapuestas que complementarias y/o comunicantes.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVAREZ, F. (1999). *Tendencias, Criterios y Orientaciones en la Formación de Maestros*. Santiago: CIDE.
- BERTAUX, D. (1999) “*El Enfoque Biográfico: Su Validez Metodológica, sus Potencialidades*” en *Historia y Relatos de Vida: Investigación y Práctica en la Ciencias Sociales*. Propositiones 29. Chile: Ediciones Sur. pp. 52–74.
- BONILLA-CASTRO, E. Y RODRÍGUEZ, P. (1997). *Más Allá del Dilema de los Métodos. La Investigación en Ciencias Sociales*. Colombia: Uniandes.
- GEEREGAT, O. (2003). *Pensar, Decir y Hacer: Desafíos de la Formación Disciplinaria y Quehacer Pedagógico. El Caso de Pedagogía en Castellano y Comunicación, Universidad de La Frontera*. Proyecto DIUFRO 2003-2004.
- GEEREGAT, O. (2006). *Articulación entre Saberes Disciplinarios y Saberes Pedagógicos en la Formación Inicial de Docentes. El Caso de la Carrera de Pedagogía en Castellano y Comunicación de la Universidad de La Frontera Temuco, Chile*. Tesis Doctoral para optar al Grado de Doctor en Educación. Universidad de Costa Rica.
- GOETZ, J. P. y LE COMPTE (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994) *Etnografía, Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ, R, FERNÁNDEZ, C y BAPTISTA, P (2004). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- KEMMIS, J. y MC TAGGART, R. (1988). *Cómo Planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Alertes.
- MINEDUC (2005) *Informe Comisión sobre la Formación Inicial Docente*. Santiago de Chile: Dirección de Comunicaciones. Serie Bicentenario. Revista Nº 10, 2005. ISSN 0718–1310.

- PÉREZ, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. II. Técnicas y Análisis de Datos*. Madrid: La Muralla. S.A.
- PERRENOUD, PH. (1998). *De l'alternance a l'articulation entre Théories et Pratiques dans la Formation Initiale des Enseignants*. En Tardil, Lessard, Gauthier: *Formation des Maitres et Contextes Sociaux*. Paris: PUF.
- PERRENOUD, PH. (1998). *Dix Nouvelles Competences pour Enseigner*. Paris: ESF.
- POGRÉ, P., et. al. (2003). *Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes. Jornadas Nacionales. El Espacio de la Práctica en una Propuesta Multidisciplinar para la Formación de Docentes*. Argentina: Universidad Nacional General Sarmiento.
- RODRÍGUEZ, et. al. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Artículo Recibido : 08 de Mayo de 2007

Artículo Aprobado : 09 de Junio de 2007

¿QUÉ HACE A LA FORMACIÓN PERMANENTE EFICAZ? AVANCES CONCEPTUALES Y PROPUESTA DE EVALUACIÓN¹

Christian Miranda Jaña²

Abstract

The present work tries to discuss the state of arts on the permanent training processes that are effective and propose evaluating lines of action for its approach. This is in the framework of a broader study which tries to examine the incidence of the structural characteristics and of the process on the impact of the programs of permanent training about knowledge, practice, effectiveness and student's learning, according to the experience of the involved actors.

Resumen

En el presente trabajo se busca discutir el estado del arte sobre los procesos de formación permanentes eficaces y proponer líneas de acción evaluativas para su abordaje. Lo anterior, en el marco de un estudio mayor que busca examinar la incidencia de las características estructurales y de proceso en el impacto de los programas de formación permanente sobre el conocimiento, la práctica, la eficacia y el aprendizaje estudiantil, según la experiencia de los actores involucrados.

¹ El presente estudio es patrocinado por la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICYT) a través del Proyecto FONDECYT N° 11060128.

² Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Austral de Chile. Valdivia. Chile. E-mail: christianmiranda@uach.cl.

Introducción

En Chile, la Educación General Básica es considerada como la base de las habilidades, destrezas y conocimientos mínimos que le corresponde por derecho a todo ciudadano. Su objetivo es que el educando adquiriera una comprensión global del universo y de sí mismo, lo que debe permitir el despliegue inicial de destrezas y potencialidades que harán del individuo una persona íntegra, consciente de sus actos y socialmente responsable. No obstante, el actual contexto de reforma ha generado, junto con la reestructuración curricular, una serie de diagnósticos de la realidad educativa, que señalan la ineficacia de la enseñanza básica a la hora del cumplimiento de tales objetivos (OCDE, 2004).

El reconocimiento de esta situación, ha implicado reabrir el debate sobre la formación de los docentes de básica. Reconocer las debilidades formativas de los docentes “generalistas” y las exigencias del currículo actual en términos de contenidos, ha significado orientar los esfuerzos de formación permanente a la formación de profesores de EGB con mención, especialmente en el segundo ciclo básico y en aquellos subsectores más vulnerables. Además, ha permitido comenzar a discutir con mayor rigor crítico el rol de las características estructurales y de contexto en la eficacia de los programas de formación. Finalmente, ha sido necesario repensar el contenido de formación de tales programas, dadas sus dificultades para desempeñarse en segundo ciclo al carecer de formación especializada, producto de lo cual se produce una rotación dañina de docentes por distintos subsectores. Al respecto, el análisis del tiempo promedio asignado a la formación en las especialidades en las carreras de Educación Básica en las universidades que participaron el proyecto FFID (1998-2002) determinó que es inferior al 20% del tiempo total de formación, con un rango amplio que va entre un 54% y un 8%, lo que muestra la ambigüedad en este aspecto. De hecho, la mayoría de los programas no distingue entre aprendizaje de los contenidos de los

subsectores del currículo escolar y la metodología para enseñarlos (Ávalos, 2002; Mineduc, 2005).

Como una forma de responder a las dificultades que enfrenta la escuela, el profesor y los centros de formación, ante la creciente demanda social, científica y económica que se les asigna en el aprendizaje de las futuras generaciones, se torna clave el estudio de la formación permanente de docentes en matemáticas y ciencias. Es así como los resultados en recientes investigaciones señalan, con mucha fuerza, las debilidades formativas y de seguridad en el manejo del contenido de estos docentes. Un ejemplo de ello, es la relación que se establece entre los resultados en las pruebas nacionales (SIMCE, 2005) e internacionales (TIMSS, 1999) y el bajo nivel de confianza para enseñar la disciplina (45%) que manifiestan los docentes. En matemáticas, el 45% de los estudiantes son formados por docentes que declaran tener poca confianza en su preparación para enseñar la materia. Esto es casi tres veces el promedio internacional: 14%. En ciencias, esto sube a 66%, con un promedio internacional de 39% (Cox, 2003). De acuerdo a la literatura internacional y nacional, esto se debe a que, por un lado, a pesar de que los profesores, generalmente, apoyan mayores niveles de competencia para enseñar; muchos de ellos no están preparados para poner en ejecución prácticas de enseñanza basadas en niveles de alta complejidad (Vaillant, 2004) y, por otro, “la inadecuada forma de enfrentar el problema del conocimiento del contenido de las materias a enseñar que tienen los profesores, especialmente aquellos que enseñan en los cursos superiores de la enseñanza básica” (OCDE, 2004:173).

Hoy, el desafío es mejorar la calidad de la formación disciplinar de estos actores. No hay manera de avanzar en este camino si los centros de formación docente no consideran una mayor especialización. En Chile, la matrícula de las carreras de pedagogía básica con mención alcanza sólo al 20%. Esto significa que de un total de 17.923 estudiantes matriculados el 2004, 3.500 dominan en

profundidad los contenidos a enseñar. De acuerdo a Latorre (2004), ésto se torna grave, pues al no darle un valor formativo central a la especialidad, en el caso de los docentes de octavo básico, se corre el riesgo de transformar el aprendizaje estudiantil en un logro declarativo y general.

Sin desconocer el valor y las funciones de la formación inicial, es la formación permanente la que adquiere mayor protagonismo en la resolución del problema del dominio y la confianza en el manejo de los contenidos de los docentes de segundo nivel básico. La idea de una formación permanente se ha convertido en una decisión estratégica e ineludible para organizaciones y profesionales que pretenden hacer frente al presente y al futuro (Angulo, 2004).

En el contexto global, la formación permanente ha encontrado el respaldo público desde distintos marcos de referencia políticos e ideológicos. Desde éstos, se ha destacado su valor y trascendencia en la sociedad del aprendizaje, debido a que las estrategias de formación se han convertido en algo mucho más complejo, de largo aliento e institucionalizadas en las escuelas. Esto implica una reinención del espacio escolar y la readecuación del conocimiento del docente en el marco del nuevo orden de la episteme moderna (Pérez-Jiménez, 2003).

En la investigación sobre el conocimiento de los profesores, se ha reconocido a la formación permanente como un componente vital de las políticas para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas (Lieberman y Grolinck, 1998; Marcelo, 2004). Consecuentemente, existe un gran interés en investigaciones que identifican características del aprendizaje profesional efectivo. Tanto en Chile como a nivel internacional, anualmente se destinan grandes recursos para la ejecución de programas de formación permanente. Así como la inversión aumenta, los que hacen las políticas piden más pruebas acerca de la incidencia de la inversión, no sólo en cuanto a prácticas pedagógicas, sino

también en cuanto a los resultados del aprendizaje estudiantil (Corvalán, 2006). Ellos también están buscando investigaciones que los guíen hacia el diseño de programas más adecuados, que los conduzcan a un mejoramiento significativo y sostenido de las oportunidades de aprendizaje estudiantil (Ingvarson, 2005).

En la literatura sobre los procesos de aprender a enseñar, la formación permanente fue y sigue siendo un objeto de discusión y estudio constante en, a lo menos, tres niveles de análisis: las políticas públicas, la academia y la institución escolar. Tales ámbitos de acción coinciden en señalar la importancia de ésta, al perfilarse como una estrategia que facilita la intervención, directamente desde lo que le compete a la práctica profesional del profesor: la enseñanza. Un ejemplo de esto, es el actual procedimiento para evaluar el desempeño de los docentes: el Marco Para la Buena Enseñanza (en adelante MBE). En éste, se asume que el procedimiento para mejorar, en caso de una evaluación “Insatisfactoria”, es la formación permanente. Esto ha provocado que el profesor y su formación “para la escuela” y “en la escuela”, reoriente el debate formativo e investigativo hacia el rol que cumplen las características estructurales (escuela) y de proceso (programas), en el impacto de las actividades de aprendizaje profesional en el docente a nivel de saber pedagógico, lo que lleva a generar preguntas más incisivas. Por ejemplo ¿Cuál es el modelo de formación permanente que subyace en los programas? ¿Cómo se aprende a enseñar de una manera más eficaz? ¿Cómo apoya la escuela la formación permanente?, ¿Cómo se genera, transforma y transmite el conocimiento en los procesos de formación permanente?; y en el contexto del MBE, ¿Cómo mejora la formación permanente el desempeño docente? Concretamente ¿Qué hace a la formación permanente eficaz?³

³ Estas preguntas orientadoras no se agotan en el presente artículo. Su desarrollo y contrastación es parte del proyecto marco antes descrito.

Considerando las debilidades formativas del profesor de cara al nuevo currículum, la importancia de los subsectores de matemáticas (21%) y Comprensión del Medio Natural (16%) en el currículum escolar del segundo ciclo de enseñanza básica (Decreto Supremo 232, 2002) y el rol determinante de la formación permanente en el proceso de aprender a enseñar, este estudio pretende responder a la siguiente pregunta: ¿Qué enfoque evaluativo permite sugerir una propuesta de acción orientada a responder cuáles son los factores estructurales y de proceso que inciden en el impacto de los programas de formación permanente sobre el conocimiento, la práctica, la eficacia y el aprendizaje estudiantil según docentes y estudiantes beneficiados?

Responder a esta pregunta significa entender cuál es el marco de referencia a partir del que los programas de formación permanente estructuran y responden a las demandas y necesidades de los docentes y su comunidad. Este marco incluye los conocimientos a partir de los cuales el docente, hipotéticamente, actualiza su práctica, es más eficaz en el cumplimiento de sus metas y mejora el aprendizaje estudiantil, es decir, mejora la calidad de su enseñanza.

De acuerdo a lo señalado, las variables: conocimiento, práctica, eficacia y aprendizaje estudiantil, constituyen factores centrales para informar qué programas de formación permanente son eficaces. Por otro lado, la relevancia de considerar las variables de proceso, las características estructurales y las oportunidades de aprendizaje se relacionan, por un lado, con el rol protagónico de la formación permanente para el logro de un nuevo tipo de educación, basado en nuevas formas de aprendizaje, más estrecha y permanente con los estudiantes y, por otro, a la falta de estudios nacionales e internacionales sobre mecanismos e indicadores de calidad del desarrollo profesional docente, aspecto que trata de abordar el presente artículo.

I. Avances Conceptuales: Estado del Arte Sobre el Desarrollo Profesional Eficaz

Durante la última década, muchos estudios han surgido sobre el desarrollo profesional eficaz. Estos se preguntan: qué aprende el profesor y qué cambia el profesor. La literatura revisada contiene estudios cuantitativos, cualitativos y evaluaciones de acercamientos específicos orientados a mejorar la enseñanza y el examen de las experiencias de formación docente. Además, hay abundante literatura que describe las “mejores prácticas” en el desarrollo profesional, centrandolo en el análisis en el docente experto.

Las investigaciones sobre qué aprende el profesor en las estrategias de aprendizaje profesional, muestran que entre las características están: (a) la colaboración entre profesores para la planificación, (b) la meta explícita de mejorar el logro de los estudiantes, (c) la atención al pensamiento de los estudiantes, y (d) el acceso a ideas, métodos alternativos y oportunidades de observación de prácticas eficaces (Adelman, 1998).

Aunque los hallazgos apuntan a caracterizar el programa de desarrollo profesional eficaz, hay poca evidencia directa sobre el grado con el cual estas características se relacionan con los resultados positivos para los profesores y los estudiantes. En este sentido, algunos estudios en la última década sugieren que las experiencias de desarrollo profesional que comparten todas o la mayoría de estas características, pueden tener una incidencia positiva en la práctica pedagógica y el aprendizaje estudiantil. Por ejemplo, hay estudios que examinan la importancia que tienen las acciones específicas de los programas, sugiriendo que la duración de éste se encuentra relacionada con la profundidad del cambio del profesor (Weiss *et al.*, 1998). Por su parte, Garet *et al* (2001) e Ingvarson (2005) en estudios muestrales en EE.UU. y Australia, respectivamente, basados en auto-reportes de los docentes,

indican que tres características tienen efectos positivos y significativos en el conocimiento y la práctica de los profesores: (a) el foco del conocimiento, (b) las oportunidades de aprendizaje activo, y (c) la coherencia con otras actividades que aprenden. Además, señalan la importancia de la participación colectiva de profesores de la misma escuela en la eficacia real de las instancias de formación en el desempeño posterior. Sin embargo, aunque tales investigadores están comenzando a examinar la incidencia del aprendizaje profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje, en Chile pocos estudios se han efectuado a fin de evaluar la incidencia de las características de contexto y estructurales de los programas, y los cambios a nivel de enseñanza y aprendizaje (Ávalos, 2002; Miranda, 2005).

La investigación sobre la eficacia de la formación en los procesos de aprender a enseñar ha cambiado mucho desde las primeras décadas del siglo XX. Hasta 1975, el enfoque dominante era el de proceso-producto; desde esa fecha, los intentos se han orientado a complementar este enfoque mediante el estudio del saber pedagógico.

La literatura ha mostrado que en el saber pedagógico están comprometidas racionalidades, representaciones y afectos, que son fuerzas que guían y dan sentido a la práctica pedagógica. De acuerdo a Wood (1996), los profesores interpretan la situación de enseñanza según sus conocimientos y práctica. Siguiendo esta línea de relaciones entre el saber pedagógico y las áreas del pensamiento-acción del docente, González (1999) agrega el área de los efectos observables. En este último grupo, se incluye el aprendizaje estudiantil.

Ambas áreas, pensamiento-acción y efectos observables, constituyen parte importante del desarrollo profesional eficaz. Estas áreas forman el saber pedagógico que los profesores logran en relación con su desempeño. Al respecto, el

reciente Informe sobre la Formación Inicial docente (2005), señala la debilidad de la investigación educativa sobre la formación docente al momento de “contribuir como debiera al enriquecimiento de la deficitaria producción de conocimiento sobre educación en el país, a fundamentar con evidencias al mejoramiento de la formación ni a crear una cultura investigativa en los estudiantes de pedagogía” (p. 54).

Considerando lo señalado, resulta importante entender la incidencia que tienen los programas de formación permanente en el saber pedagógico según los propios docentes, el registro de la acción lógica y teórica desplegada en los programas y la visión de sus estudiantes. Comprender cuál es el beneficio en el saber pedagógico, también es importante para mejorar la preparación profesional y las prácticas de enseñanza. Además, el conocimiento, la práctica, la eficacia y el aprendizaje estudiantil, constituyen factores importantes en la búsqueda de respuestas formativas a programas de especialidad, en términos de qué necesita saber de la especialidad un profesor para enseñar en un nivel determinado del sistema, qué competencias profesionales son más importantes para esos contextos.

En las últimas décadas, son muchos los estudios que se han hecho acerca del desarrollo profesional, identificándose relaciones empíricas entre la eficacia percibida de los programas y las prácticas de innovación. Aun cuando las definiciones modernas de eficacia de los programas se han modificado, la mayoría de los estudios en el área reconocen que la eficacia ligada a los procesos de aprender a enseñar del profesor es un constructo multidimensional (Young *et al.*, 1996; Christensen, 1996; Biddle, Good y Goodson, 1997; Ingvarson, 1998).

De acuerdo a Bransford (1999), para determinar la eficacia de la formación permanente se debe incluir las actividades que se dan en un lapso de tiempo y en comunidades que aprenden del formador para identificar los procesos y

mecanismos que contribuyen al desarrollo de tales comunidades. Para ello, el tipo de preguntas que ahora los investigadores necesitan contestar son más penetrantes que preguntas tales como: “¿qué aprendió del programa? Son preguntas acerca de la lógica del programa y de los supuestos vínculos entre las estrategias de aprendizaje profesional y los cambios en el conocimiento del profesor, las prácticas en el aula, la eficacia y el aprendizaje estudiantil. Estas preguntas requieren estudios a gran escala con la capacidad de probar estas relaciones a través de programas que constituyan una unidad de análisis relevante, a fin de informar científicamente para la toma de decisiones políticas y formativas relativas al docente, pues, tal como señala la OCDE (2004), difícilmente podrán responder a los cambios en los modos de organización, aprendizaje y relación social, si no poseen los conocimientos, las competencias, las cualidades personales y la suficiente motivación hacia su trabajo profesional, lo cual pasa por interrogarse acerca de: ¿Cuál es el contenido sobre el que se trabaja? ¿Qué modelo de formación y de aprendizaje asumen los formadores de los profesores? ¿En qué medida se consideran las necesidades formativas de los docentes? ¿Cómo se organiza la relación teoría/práctica? ¿Quiénes son los formadores y cuáles son sus concepciones pedagógicas? y ¿Cómo se organizan las visitas a contextos educativos reales? Estas preguntas conforman los criterios de análisis que permiten discutir la incidencia de la formación en el desarrollo profesional de los docentes.

I.2. La Formación Permanente y su Incidencia en el Desarrollo Profesional Docente

La formación permanente es un componente central del desarrollo profesional de los profesores. El Estatuto Docente en Chile y la literatura internacional la asume como un tema central en las políticas, modelos y tendencias orientadas a mejorar el *estatus profesional* de la docencia, con el interés central de estimular la excelencia del proceso pedagógico, fundamentalmente, en esta época

de cambios culturales y sociales, que se perfilan como determinantes del devenir histórico del mundo, donde “todos demandamos y reconocemos la necesidad de la formación, sobre todo, en un mundo en que la información nos llega con más facilidad, por tanto, nos hace ver cuánto desconocemos y deberíamos, o nos gustaría, conocer” (Marcelo, 1999:13).

No obstante, Alvarado (2003) señala que, pese al unánime respaldo público a la formación permanente, conceptualmente suele considerarse sinónimo de formación en servicio, perfeccionamiento, entrenamiento, entre otras. Sin embargo, cada aseveración alude a una concepción político-ideológico, por lo cual se prefiere manejar el primer término, ya que es utilizado por el MINEDUC, siguiendo indicaciones propias de la UNESCO.

En un principio, tal como lo señala Domínguez (1998), la formación permanente se concibió como una ampliación de las posibilidades de aprendizaje del docente, pero pronto supuso una complejidad mayor, relativa a entender la educación en sí como un proceso complejo y permanente de los profesores.

De este modo, la formación permanente del profesor se define como un proceso de aprendizaje profesional de carácter político e ideológico, encaminado al desarrollo profesional de alta calidad, que apela al protagonismo del docente en la continua ampliación de su mundo interno (conocimientos) y externo (práctica, eficacia y aprendizaje estudiantil) y que deviene de una emergencia conceptual del adulto como aprendiz, donde el supuesto básico es la relación envolvente entre todas las formas, las expresiones y los momentos del acto educativo. A partir de tal definición, y gracias al devenir teórico-práctico de los sistemas educativos, la formación se entiende como un proceso que apela no sólo a lo formal, sino que también al protagonismo en la vida cotidiana de los docentes.

Se desprende de la afirmación anterior, que las acciones de formación permanente a las que puede someterse un profesor son variadas, de distinta naturaleza, modalidades de ejecución y enfoques de formación, las que pueden pretender diversos objetivos. Así, por ejemplo, se puede pensar que son constitutivas de tal, tanto la participación en un seminario como en un curso de mayor duración, tales como programas de postítulos, magíster o doctorado.

La literatura internacional distingue clasificaciones sobre tipos y ángulos de la formación permanente, lo que permite considerar de forma más amplia la problemática. Según Imbernon (1996), éstos son:

a) Enfoque de formación orientado individualmente. Se caracteriza por ser un proceso en el cual el mismo profesorado es el que planifica y sigue las actividades de formación que cree, pueden satisfacer sus necesidades. La concepción de aprendizaje del docente presente en este modelo es: i) puede, por sí mismo, orientar y dirigir su propio aprendizaje; ii) aprende de manera más eficaz, cuando él mismo planifica su propio aprendizaje; iii) está más motivado para aprender cuando selecciona objetivos y modalidades de formación que responden a sus necesidades.

b) Enfoque de Observación/Evaluación. Busca saber cómo los docentes están afrontando la práctica diaria para aprender de ella. Las actividades de este modelo son: i) reunión antes de la observación. En ésta se decide el sistema de observación que se va a utilizar y se establece la previsión de los problemas que se puedan encontrar; ii) la observación, que se puede centrar en un tema particular o general de alumnos o del profesor, y; iii) el análisis de lo observado, donde participan tanto el observador como el profesor y se hace referencia a los objetivos planificados.

c) Enfoque de Desarrollo y Mejora. Éste tiene lugar cuando el profesorado está implicado en tareas de desarrollo curricular, diseño de programas o, en general, en

la mejora de la institución educativa mediante proyectos didácticos u organizativos. Los pasos que sigue son: i) identificación de una situación problemática específica; ii) respuesta formal o informal a la necesidad; iii) marcha del plan de formación, y; iv) valoración del esfuerzo en términos de logro de los resultados esperados.

d) Enfoque Indagativo. Esta estrategia requiere que el profesorado identifique un área de interés, recoja información y, basándose en la interpretación de esos datos, realice los cambios necesarios para la enseñanza. El desarrollo de este modelo se encuentra limitado sólo por la imaginación y sus pasos son: i) identificación de una situación problemática, a partir de una observación o una conversación reflexiva; ii) planteamiento de formas diferentes de obtención de información sobre el problema inicial; iii) análisis de datos individualmente o en grupo; iv) realización de cambios pertinentes, y; v) análisis los efectos de la intervención que se ha realizado.

Una de las críticas habituales a tales enfoques de formación permanente, es su ineficacia. Entre los aspectos considerados están: no proveer de suficiente tiempo a los profesores, actividades y contenido necesario para el aumento del conocimiento y para fomentar cambios significativos en su práctica profesional (Aguerrondo, 2004).

La Reforma Educativa en Chile ha recogido tales críticas, estableciendo entre sus políticas marco el fortalecimiento de la profesión docente. Para ello, ha encomendado al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (en adelante, CPEIP) el diseño e implementación de tal política, destinando para ello \$2.694 millones de pesos anualmente (de un total aproximado de \$8.000 millones) para financiar dos polos de formación permanente:

a) Actualización Curricular. Centrado en generar condiciones para que los docentes se apropien del nuevo currículo, tiene como propósito contribuir a que éstos

afiancen conocimientos disciplinares y fortalezcan competencias pedagógicas para desarrollar prácticas de aula acordes al currículo escolar. Entre sus características distintivas están: i) sus contenidos son relativos a los sectores y subsectores de educación básica y media en Lenguaje y Comunicación, Matemáticas y Ciencias; ii) la modalidad de formación es individual, presencial y/o virtual, de tipo constructivo y en grados de complejidad (intensivo-profundización y seguimiento); los contenidos son definidos por las instancias formadoras; iii) el saber pedagógico es la principal competencia a desarrollar; iv) los formadores son académicos del CPEIP o de las universidades acreditadas para tal efecto, y; v) contemplan visitas a contextos educativos reales. Entre los programas están: Cursos a Distancia con Tecnologías Convencionales y Programas de Postítulo con menciones.

b) Actualización Pedagógica. Consiste en programas y proyectos que privilegian la generación de comunidades profesionales, en las que los docentes construyen saber pedagógico, al trabajar entre sí, en forma cooperativa y sistemática. Este se operacionaliza en programas de aprendizaje profesional del nivel internacional, nacional y comunal, cuyo supuesto básico es que el proceso de aprender a enseñar se da *entre pares*. Entre sus características están: i) el contenido que se trabaja es en relación al fortalecimiento del saber pedagógico; ii) la modalidad de formación tiene por eje el aprendizaje colectivo y presencial; iii) considera las necesidades de los docentes según sus proyectos de innovación elaborados al momento de la postulación; iv) la relación teoría/práctica es organizada por las instancias formadoras y luego negociada con los docentes durante el desarrollo de las actividades; v) los formadores pueden ser pares destacados, académicos nacionales e internacionales en la materia, y; vi) contemplan visitas a contextos educativos reales. Entre los programas están: Talleres Comunales y Pasantías Nacionales, entre otros.

En síntesis, son polos que buscan fortalecer el saber pedagógico y/o curricular, apoyando a los docentes, a través de diferentes programas y proyectos que, con distintos énfasis, aportan al aprendizaje profesional. No obstante, no hay claridad teórica ni empírica sobre qué enfoque de evaluación presenta la literatura sobre los procesos de formación permanente.

I.3. Concepto y Enfoques de Evaluación de Programas de Formación Permanente

La evaluación de programas de formación permanente de docentes de enseñanza básica en Chile, presenta retos aún no resueltos: como por ejemplo, develar el origen teórico de las propuestas y evaluar su eficacia.

¿Qué y cuándo se evalúa y quién debe hacerlo? Estas son preguntas propias de todos los procesos de evaluación, pero cuando se trata de los programas de formación permanente de profesores, aparecen las primeras reacciones en contra de inversiones que son muy costosas y con pocos resultados (OCDE, 2004). Es aquí donde los indicadores se multiplican, se hace más difícil verificar su cumplimiento y el impacto parece diluirse. Es clave, entonces, formularse las interrogantes adecuadas teniendo en cuenta los contextos de desarrollo de los programas.

Desde el punto de vista conceptual, la evaluación es un término susceptible de diferentes definiciones y a menudo intercambiable por otros en el ámbito educativo: medición, notas, pruebas, juicio de valor, rendición de cuentas, entre otras. La mayoría de los profesores y también los estudiantes, asocia la evaluación con la valoración cuantitativa del rendimiento académico. No son pocos los que la siguen utilizando, sólo para categorizar a cada sujeto o programa en función de los resultados propios o en comparación a otros.

Tyler, define la evaluación como el proceso surgido para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos. Años más tarde, el mismo autor empezó a prestar interés por la eficacia de los programas y el valor intrínseco de la evaluación para la mejora de la educación. Aparece un cierto desencanto con la escuela pública y crece la presión por la rendición de cuentas (1955, en Whitford y Jones, 1998).

De esta forma, el concepto de evaluación amplía sus criterios valorativos. La evaluación educativa no sólo se relaciona con los resultados y mejora educativa, sino que se constituye en un proceso integrado de las acciones de enseñanza-aprendizaje, que debe satisfacer las necesidades y demandas de cada usuario.

Desde la reforma se define a la evaluación como un proceso que lleva a emitir un juicio respecto de uno o más atributos de algo o alguien, fundamentado en información obtenida, procesada y analizada correctamente y contrastada con un referente claramente establecido, sustentado en un marco de referencia valórico y consistente con él, que está encaminado a mejorar los procesos educacionales y que produce efectos educativos en sus participantes, para lo que se apoya en el diálogo y la comprensión (Himmel, 1999).

Asumido el concepto y analizado desde el aprendizaje profesional, la evaluación, más que un instrumento para controlar y reflexionar acerca de los procesos y resultados, debe legitimar frente a docentes y la sociedad, en general, que lo aprendido es capaz por sí solo de justificar políticas públicas en la materia y dejar atrás la forma tradicional de combatir con programas transitorios, un problema que se ha convertido en permanente, como es el aislamiento y la desprofesionalización de los docentes (Hargreaves, 1998; Marcelo, 2002).

Desde su irrupción en el mundo educativo y formativo, la evaluación ha generado importantes expectativas no sólo de carácter pedagógico, sino también de carácter social y económico, lo que unido al creciente interés por la calidad educativa en cualquiera de sus manifestaciones y ámbitos, hace que se imponga la necesidad de desarrollar modelos de evaluación adecuados al objeto y a los distintos contextos en los que se produce.

La literatura internacional señala la existencia de tres enfoques de evaluación, orientados a la toma de decisiones respecto de los programas de formación permanente (Fernández-Ballesteros, 1995; Jiménez, 1999), a saber:

a) *El enfoque para la mejora*, que orienta sus investigaciones a evidenciar la adecuación de los planes de estudio, la atención al currículo, los métodos de enseñanza, la coordinación y los procedimientos evaluativos; para ello busca mecanismos que apoyen el control externo, los incentivos, el liderazgo y colegiabilidad del profesorado, además de normar los procesos de gestión y la coordinación de los implicados. Su objetivo es mejorar la gestión del servicio.

b) *El enfoque para la autorregulación*, que busca estudiar los planes y planificaciones, los sistemas de control interno y procedimientos externos y la participación de los docentes en la gestión de los programas con el propósito de decidir respecto de la satisfacción de los docentes, la evaluación externa y el seguimiento post intervención. Su objetivo es consolidar los procedimientos que posibilitan el aseguramiento de la calidad de los programas.

c) *El enfoque de la eficacia*, que se orienta a evaluar el impacto de los programas según el cumplimiento de sus objetivos, metas, rendimiento de los docentes, su reinserción profesional y la concreción de los aprendizajes de los docentes y estudiantes, a fin de establecer estándares de calidad.

Discutiendo el aporte de tales perspectivas, se puede apreciar que la evaluación –ya sea para mejorar, como autorregulación o de la eficacia- enfatiza el papel de la audiencia, de la evaluación y de la relación del evaluador con ella. Así, tal como lo sugieren los estudios nacionales (Miranda, 2005) e internacionales (Kilpatrick, 1999; Davini, 2006), la audiencia son los actores involucrados, los docentes y las acciones. Además, la evaluación no puede realizarse sin una relación con el contexto social en la que se pretende implementar. Finalmente, los principales enfoques de evaluación de la formación permanente, olvidan referirse a aspectos importantes. Aunque cada perspectiva evalúa una dimensión importante de la formación, existe poco diálogo entre ellos. Y aunque se esfuerzan en operacionalizarlas, sólo la perspectiva de la eficacia permite abordar mejor el problema planteado. Al ser un enfoque explicativo, capaz de proporcionar las respuestas necesarias para comprender al docente, no como sujeto pasivo de la evaluación, sino como un informante clave para evaluar el impacto de los programas en su saber pedagógico. Como enfoque, proporciona un marco para estudiar el modo en que las características estructurales y de proceso inciden en la eficacia de la formación permanente.

III. Propuestas para la Evaluación de la Eficacia de la Formación Permanente

La aproximación evaluativa del proyecto está basada en una revisión de las investigaciones recientes sobre las características de los programas de formación permanente efectivos (Kennedy, 1998; Loucks-Horsley *et al*, 1998; Wilson y Valli, 1999; Garet *et al*, 2001; Supovitz, 2001; Guskey y Sparks, 2002; Miranda, 2004; Angulo, 2004; Ingvarson, 2005). Esta investigación ha llegado a ser cada vez más sofisticada durante estos años, y otorga bases firmes para desarrollar un modelo con el cual contar para la mayoría de las diferencias en la efectividad de programas de formación permanente. Este modelo avanza en la perspectiva de Stake, quien

propone un método de evaluación centrado en la satisfacción del usuario del programa o «respondente» (Stake, 1975 y 1975a), asumiendo que los objetivos de los programas deben responder a los problemas y cuestiones reales que plantean los implicados. Según Stufflebeam y Shinkfield (1987), este modelo hace de Stake un referente de una nueva escuela de evaluación, que exige un método orientado al servicio y la medición de la eficacia. El autor distingue tres aspectos a evaluar en los programas: i) *antecedentes*, es decir, cualquier condición existente antes de la actividad formativa que pueda relacionarse con los resultados. Como por ejemplo las variables de procedencia (ej. edad, años de experiencia e intereses de los docentes; ii) *transacciones*, como las características estructurales e interacciones que se producen entre las actividades y las oportunidades para aprender de los docentes, y; iii) *resultados* inmediatos (ej. cambio en las creencias, conocimientos y práctica mejorada) y a largo plazo (ej. aprendizaje estudiantil) (Stake, 1975).

Como se observa, este modelo está en la base de las investigaciones recientes sobre las características de programas de formación permanente eficaces (Garet *et al*, 2001; Ingvarson, 2005), al centrar su mirada en las interacciones altamente asociados a la eficacia de los programas como son: las características (a) estructurales y (b) de proceso.

a) Estructurales. Se pueden caracterizar según: *-Duración.* Casi toda la literatura reciente sobre el aprender del profesor y la formación permanente señala que, para que el desarrollo profesional se logre, se debe dar en un cierto plazo. Se espera que la duración de las actividades de formación sea importante de dos maneras. Primero, se asume que las actividades más duraderas proporcionan más oportunidades para la discusión profundizada del contenido, las creencias y teorías implícitas de los docentes y las estrategias pedagógicas. En segundo lugar, las actividades que se extienden en un cierto plazo, probablemente, permitan que los profesores prueben nuevas prácticas en la sala de clases y que obtengan la

regeneración en su enseñanza; *-Participación colectiva*. Hay un interés cada vez mayor en el diseño de estrategias de formación para grupos de profesores pertenecientes a una misma escuela, nivel o disciplina. El diseño de programas para grupos de profesores pares de una misma unidad tiene un número de ventajas potenciales. Primero, los profesores que trabajan juntos o son de una misma especialidad tienen más oportunidad de discutir conocimientos, habilidades y problemas que se presentan durante sus experiencias de formación permanente. En segundo lugar, los profesores que son de la misma escuela, comuna, o grado, probablemente, compartan los mismos objetivos y contenidos educacionales, las características socioculturales de sus estudiantes y los requisitos comunes de desempeño profesional, integrando con ello, lo que aprenden con otros aspectos de su contexto educacional. Tercero, los profesores que laboran con los mismos estudiantes, pueden discutir las necesidades de éstos a través de clases y reflexiones colectivas. Para Ball (1995), la participación colectiva en la misma actividad puede proporcionar un foro para la discusión y el entendimiento, aumentando la capacidad de los profesores de crecer. Existe poca información acerca de la incidencia de acercamientos colectivos para el desarrollo profesional, pero hay una cierta evidencia de que este trabajo entre pares puede ser eficaz en el cambio de la práctica. Newmann (1996), en un estudio de 24 escuelas, observa que la formación permanente centrada en grupos de los profesores de la misma escuela o comunidad, mejoraban las habilidades sociales de éstos, al compartir prácticas eficaces.

b) De Proceso. Se puede estructurar según si están: - *Focalizadas en el Contenido*. Aunque hay abundante literatura sobre la formación permanente, asombrosamente, poca atención se ha dado a lo que aprenden los profesores realmente en las actividades de desarrollo profesionales, es decir, su contenido. En particular, poca investigación se ha conducido sobre la eficacia relativa de las actividades de formación permanente que se centren en diversos tipos de creencias,

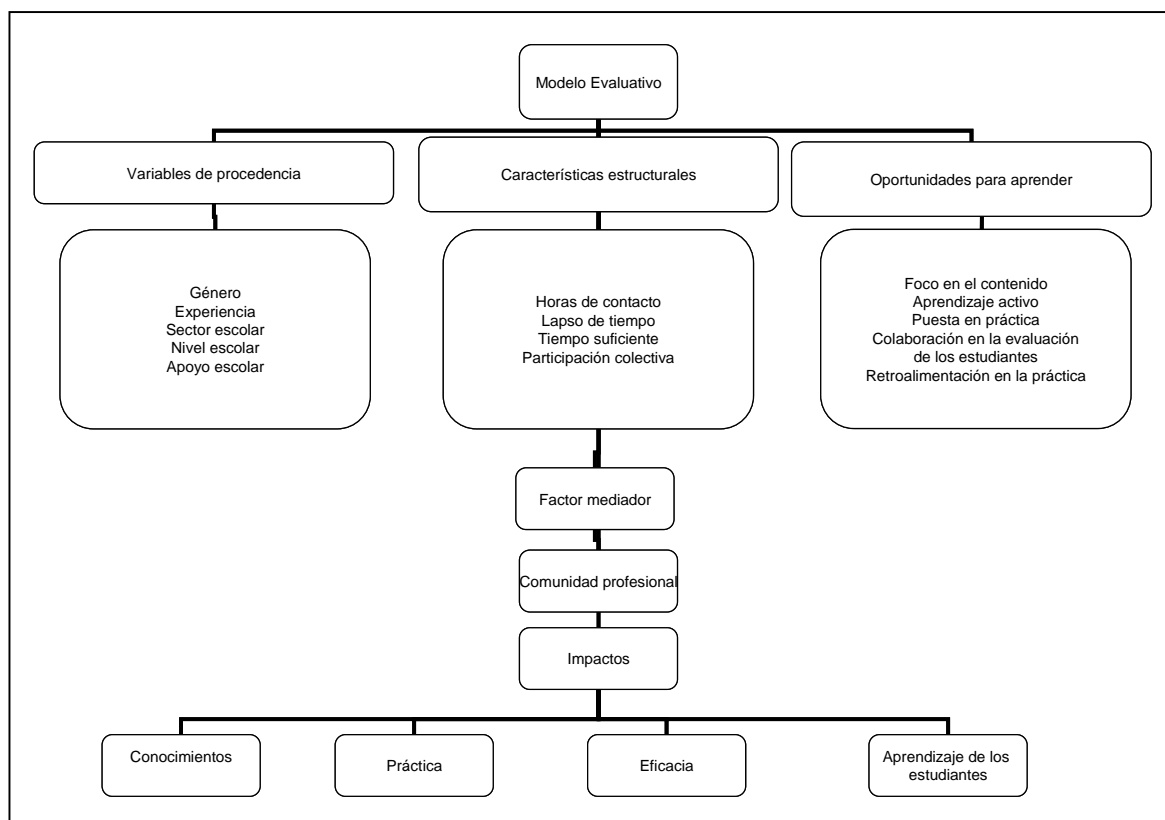
conocimiento y de prácticas de enseñanza (Kennedy, 1998). La investigación descriptiva disponible sugiere que el contenido tratado durante actividades de formación permanente varía en cuatro dimensiones: i) el énfasis que dan al tema que se espera que los profesores apropien y enseñen en la práctica; ii) las actividades que se planifican para mejorar el conocimiento del contenido de los profesores del tema o disciplina; iii) el diseño didáctico para mejorar la pedagogía general o la práctica de enseñanza, tales como liderazgo en la sala de clase, y; iv) mejorar lo que Shulman (1987) ha llamado el conocimiento didáctico del contenido pedagógico en contextos específicos. - *Puesta en práctica*. Aunque hay poca evidencia sobre la eficacia de las actividades de formación permanente en creencias, conocimiento y competencias de enseñanza, ha emergido un grupo de estudiosos que ha centrado su investigación en las actividades. En tales estudios, se sugiere que aquel programa de formación permanente que se centre en actividades prácticas sobre el tema-materia y cómo los niños aprenden, puede ser un elemento especialmente importante en la práctica de enseñanza que cambia (Corcorán, 1995). Esta discusión es relevante en el caso de los hallazgos sobre los profesores de básica en Chile que carecen de seguridad y habilidades en la enseñanza de contenidos específicos en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias, tal como lo refleja el TIMMS de 1999 (MINEDUC, 2004) y que pretenden ser intervenidos mediante programas como los de actualización curricular y pedagógica (Miranda, 2005). En la misma dirección Reynolds (1995: 214), en una revisión del conocimiento disciplinar de profesores de primaria en EE. UU. concluía que los "profesores que comienzan tienen asombrosamente poco entendimiento pedagógico del contenido específico". A su vez Rin (1998), en una discusión del papel de la investigación en la enseñanza, precisa que "los profesores tienen necesidad de formación permanente que proporcione maneras más prácticas de tratar el contenido" (p. 27). - *Oportunidades para el aprendizaje activo*. Se refiere a las oportunidades proporcionadas por la actividad para que los profesores se integren activamente a la discusión significativa, el planeamiento y la práctica (Lieberman, 1996). Las

oportunidades para aprender activamente pueden tomar distintas formas, incluyendo la oportunidad de observar a profesores expertos; para planear cómo los nuevos materiales del plan de estudios y métodos de enseñanza serán utilizados en aula; para repasar el trabajo del estudiante en los contenidos que son cubiertos; y para conducir discusiones de trabajos escritos (Darling-Hammond-Hammond, 2004).

A partir de todo lo anterior, la propuesta evaluativa del estudio para programas de formación permanente estará basada en un modelo causal formal de las principales características que podrían explicar las variaciones de los impactos que éstos generan. El marco está basado en una revisión de recientes investigaciones centradas en las características de programas de desarrollo profesional efectivo, principalmente en el enfoque evaluativo de Stake (1975), los hallazgos de Garet *et al* (2001) en el contexto del Programa EISENHOWER, Ingvarson (2002 y 2005) y sus estudios sobre el Programa de Calidad del Profesor del Gobierno Australiano y Miranda (2004 y 2005) en sus estudios sobre el impacto del Programa de Becas en el Exterior.

La Figura N° 1 distingue los cuatro tipos de impacto que contempla el modelo teórico y que serían el resultado de los programas de formación permanente, objeto de estudio. Estos incluyen el impacto en creencias, conocimiento y práctica del profesor y el aprendizaje estudiantil. El modelo también incorpora variables de procedencia (control), características estructurales, como la duración del programa y la oportunidad de aprender y factores mediadores, como la comunidad profesional.

FIGURA N° 1
PROPUESTA EVALUATIVA DEL ESTUDIO



En síntesis este trabajo trata de avanzar en la discusión conceptual y estado del arte internacional sobre los procesos de desarrollo profesional docente eficaces. En la idea de generar nuevas búsquedas de sentido, a la vez de continuidad y ruptura con las prácticas investigativas referidas a la eficacia de la formación permanente, con el fin de contribuir al debate sobre el lugar que ocupa el profesor en la sociedad, pero también con el propósito de dar una respuesta al problema de evaluar qué aprende y qué hace al desarrollo profesional eficaz, para determinar si su impacto amerita el costo respecto a otras prioridades para la política del fortalecimiento de la profesión docente en el actual contexto histórico y educativo. De lo anterior, se desprende que todo estudio referido al examen de la eficacia de la formación

permanente en términos de impacto pedagógico (creencias, conocimiento y práctica) y aprendizaje estudiantil, es necesario para comprender cómo cambian y se relacionan estos constructos según variables de procedencia, características proceso, factores mediadores y oportunidades para aprender. Esta es la perspectiva y propósito de la presente investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- ADELMAN, N. (1998). Teachers, Time and School Reform. In A. Hargreaves (Ed.), *ASCD Yearbook, Rethinking Educational Change with Heart and Mind*. (pp. 92-100). Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- ALVARADO, L. (Compilador). (2003). *Formación de Profesores en América Latina: Diversos Contextos Socio-Políticos* (pp. 1-17). Bogotá. Ediciones Antropos.
- ANGULO, F. (2004). *La Evaluación de la Formación Permanente del Profesorado en la Comunidad Autónoma de Canarias*. Documento de Trabajo. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- ASSAEL, Y. (1996). *Investigación Evaluativa sobre la Propuesta de Perfeccionamiento: Talleres de Educación Democrática*. Informe Final. FONDECYT N° 1940806.
- ÁVALOS, B. (2002). *Profesores para Chile, Historia de un Proyecto*. Santiago: MINEDUC.
- BALL, D. (1995). Which and Eye on the Mathematical Horizon: Dilemmas of Teaching Elementary School Mathematic, *Elementary School Journal*, 93, 373-398.
- BALL, D. (1996). Teacher Learning and the Mathematic Reform. What we Think We Know and What We Need to Learn. *Phi Delta Kappa* 77 (7) 500-508.
- BIDDLE, B.; GOOD, T.; GOODSON; I. (1997). *International Handbook of Teachers and Teaching* (2 vols.). Dordrecht, Holanda: Kluwer Academic Publishers.
- BRANSFORD, J. (Ed.) (1999). *How People Learning: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, C.C.: Nacional Press.

- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. (1999) Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. En: A. Iran-Nejad; P. Pearson. *Review of Research in Education*, (pp. 249-305) .Washington, American Educational Research Association.
- CORCORÁN, T. (1995). *Transforming Professional Development for Teachers: A Guide for State Policymakers*. Washington: National Governors' Association.
- COX, C. (2003) *El Nuevo Currículo del Sistema Escolar*. Documento de Trabajo. Agosto. Santiago: MINEDUC.
- CHRISTENSEN, D. (1996). The Professional Knowledge-Research Base for Teacher Education. In *Sikula, J. Buttery, T.; E. Guyton (Eds.) Handbook of Research on Teacher Education*, (pp. 38-52) New York, Macmillan,
- DARLING-HAMMOND, L.; BRANDSFORD, J. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World : What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. .Hardcover: The National Academic Education.
- DARLING-HAMMOND, L. (2004). *El Derecho de Aprender. Crear Buenas Escuelas para Todos*, Barcelona: Ariel, 2001.
- DAVINI, C. (2006). Paradigmas y Prácticas de Evaluación en Programas Educativos para el Personal de Salud. En Roschke, M. (Edit.) *Evaluación de Procesos de Educación Permanente y Capacitación en Salud, Cap. 1 (3-21)*. Washington, Organismo Panamericano de Salud.
- DOMÍNGUEZ, P. (1998). *Perfeccionamiento Docente y Televisión Educativa*. Doctorado en Ciencias de la Educación. Santiago: PUC.
- EL RHIN, S. (1998). The Role of Research and Teachers Knowlegde Base in Professional Development . *Educational Research* , 27(5), 27-31.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (Ed.) (1995). *Evaluación de Programas. Una Guía Práctica en Ámbitos Sociales, Educativos y de Salud*. Madrid: Editorial Síntesis. (Capítulo 1).
- GARET, M.; PORTER, A.; DESIMONE, L.; BIRMAN, E.; Y JOON, K. (2001). What Makes Professional Development Effective? Result From a National Sample of Teachers. In *American Educational Research Journal*, 38(3) 915-945.

- GONZÁLEZ, M. (1999). *Creencias, autotoeficiencia y Atribuciones en Profesores Básicos Municipalizados*. Tesis de Grado para Doctorado en Ciencias de la Educación. Santiago: PUC.
- GUSKEY, T.; SPARKS, D. (2002). Linking Professional Development: A New Consensus. In L. Darling-Hammond y G. Sykes (Eds.) *Teaching in the Learning Profession. Handbook on Policy and Practice*. (pp. 127-150). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- HARGREAVES, A. (1998). (Ed.) *International Handbook of Educational Change*. Gran Bretaña: Kluwer Academic Publishers.
- HELLER, J. ; DAEHLER, J. ; SHINIHARA, L. (2003). Connecting all the Pieces. *In Journal of Staff Development* 24 (4) , 36-41.
- HIMMEL, E. (1999). *Hacia una Evaluación Educativa*. Santiago: MINEDUC.
- HURTADO, E. (2001). *Representaciones del Profesor en la Integración de la Computación a las Prácticas Docentes*. Tesis para Optar al Grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Santiago: PUC.
- IMBERNON, F. (1996). *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado*. Barcelona: Biblioteca de Aula.
- INFANTE, M. (1996). *Evaluación de las Pasantías de Profesores en el Extranjero: Informe Final*. Santiago: MINEDUC.
- INGVARSON, L. (1998). Teaching Standards: Foundations for Professional Development Reform. In Hargreaves, A. (1998) (Eds.) *International Handbook of Educational Change* (pp. 1006-1031). Gran Bretaña : Kluwer Academic Publishers.
- INGVARSON, L. (2002). *Building and Learning Professional. Paper Nº 1*, Comissioned Research Series (<http://hacer.edu.au/publications>).
- INGVARSON, L. (2005) Factors Affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers Knowledge, Practice, Students Outcomes and Efficacy. En: *Educational Policy Analysis Archives, Vol. 13 (10)*.
- JIMÉNEZ, B. (1999). *La Evaluación de Programas, Centros y Profesores*. Madrid: Síntesis. (Capítulo 1).

- KENNEDY, M. (1998). *Form and Substance in In-Service Teacher Education* Research Monograph N° 13. Arlington, VA: National Science F.
- KILLION, J. (2003). Solid Footwork Makes Evaluation of Staff Development a Song. In *Journal of Staff Development* 24 (4), 14-12.
- KILPATRICK, D. (1999). *Evaluating Training Programs*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- LEE, O.; YARGER, S. (1996). Modes of Inquiry in Research on Teacher Education. In J. Sikula, T. Buttery y E. Guyton (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 14-37). New York, Macmillan,
- LIBEER, CH. (2002). *Evaluación y Seguimiento del Programa de Pasantías Nacionales*. Informe Final. Santiago: CPEIP.
- LIBERMAN, A. (1996). *Networks and Reform in American Education*. Teacher College Record, Vol. 98, No. 1, pp. 7-45.
- LÓPEZ, I.; DE LAS HERAS, R.; GUZMÁN, C.; CANALES, E. (2004). *Evaluación del Programa de Pasantías Nacionales*. Santiago: CPEIP.
- LOUCKS-HORSLEY, S.; HEWSON, P.; STYLES, K. (1998). *Designing Professional Development for Teachers of Science. and Mathematics* Thousand Oaks. C.A.: Corwin Press
- MALCOLM, W. (2003). *Making Sense of Social Research*. London: Sage.
- MARCELO, C. (1999). *Formación de Profesores para el Cambio Educativo*, Barcelona, EUB.
- MARCELO, C. (2002). Aprender a Enseñar Para La Sociedad del Conocimiento. En *Educational Policy Analysis Archives*, Vol. 10 (35).
- MINEDUC. (2002). *Seis Años de una Política de Perfeccionamiento Docente: Evaluación Programa de Becas en el Exterior para Profesionales de la Educación*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2004). *Estudio Explicativo Sobre Resultados TIMMS-R*. Documento de Trabajo. Santiago: MINEDUC.

- MINEDUC. (2005). *Becas en el Extranjero para Profesionales de la Educación. Boletín Informativo*. Santiago: MINEDUC
- MIRANDA, C. (2003). La Formación Docente en Chile: Investigación, Tendencias y Práctica. En: Alvarado. L. (Compilador). (2003). *Formación de Profesores en América Latina: Diversos Contextos Socio-Políticos. Cap. II (pp. 18-50)*. Bogotá: Ediciones Antropos.
- MIRANDA, C. (2004). *Impacto del Programa de Becas en Exterior sobre la Autoestima Profesional, el Pensamiento Crítico y la Innovación en las Prácticas Pedagógicas de los Docentes Beneficiados*. Tesis de Grado para Doctorado en Ciencias de la Educación. Santiago: PUC.
- MIRANDA, C. (2005). *Impacto del Programa de Becas en el Exterior sobre la Innovación Pedagógica y el Aprendizaje Estudiantil según los Docentes Beneficiados de la X Región*. Informe de Avance. Valdivia: Universidad Austral de Chile
- MUÑOZ, C.; CASTRO, A.; CERDA, G.; MORALES, H. (2004). *Estudio Evaluativo del Programa de Talleres Comunes*. Santiago: CPEIP.
- NEWMANN, F. (1996). *Authentic Achievement: Restructuring School for Intellectual Quality*. San Francisco: Jossey Bass.
- OCDE. (2004). *Informe del Sistema Educativo Chileno*. Santiago: MINEDUC.
- PÉREZ-JIMÉNEZ, C. (2003). Formación de Docentes para la Construcción de Saberes Sociales. En: *Revista Iberoamericana de Educación. N° 33*, pp. 37-55.
- REYNOLDS, A. (1995). The Knowledge Base for Beginning Teachers. *Elementary School Journal*, 95 (3), 199-221.
- RODRÍGUEZ, C; CABEZÓN, E.; NUÑEZ. I. (2000). *Informe Evaluativo del Programa de Becas en el Exterior*. Santiago: Ministerio de Hacienda.
- SCHULMANN, L. (1987). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, *Educational Researcher*, Vol.15, N° 2, pp. (4-14).
- STAKE, R. (1975). La Evaluación de Programas, en Especial la Evaluación de Réplica. En: Dockrell, W. Y Hamilton, D. (Eds.) *Nuevas Reflexiones sobre la Investigación Educativa*. Madrid: Narcea.

- STAKE, R. (1975a). An Approach to the Evaluation of Instructional Programs. En: Hamilton D. Et al (Ed.) *Beyond the Numbers Game: A Reader in Educational Evaluation*. London: McMillan
- STUFFLEMBEAM, D.; SHINKFIELD, A. (1987). *Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica*. Madrid: Paidós.
- SUPOVITZ, J. (2001). Translating Teaching Practice into Improved Students Achievement. In F. Fuhrman (Ed.). *From the Capital to the Classroom. Standards-Bases Reforms in the State. Part Two (81-98)*. Chicago: University of Chicago.
- TRONCOSO, A. (2003). Breve Historia de la Formación de Profesores en Chile. En: Alvarado. L. (Compilador). (2003). *Formación de Profesores en América Latina: Diversos Contextos Socio-Políticos. Cap. III* (pp. 97-124) Bogotá. Ediciones Antropos.
- VAILLANT, D. (2004). *Formación de Docentes en América Latina. Re-Inventado el Modelo Tradicional*. Barcelona: Octaedro. (En prensa).
- WEISS, I.; MONTGOMERY, D.; RIDGWAY. C.; ENLACE, S. (1998). *Local Systemic Change* .NY: Research Makes.
- WILSON, S.; VOLLI, J. (1999). Teachers Learning an the Acquisition of Professional Knowledge: An Examinations of Research on Contemporary Professional Development. In: A. Iran-Nejad; P. Pearson. *Review of Research in Education*, (pp. 173-209). Washington, American Educational Research Association.
- WITHFORD, B.; JONES, K. (1998). Assessment and Accountability in Kentucky: How High Stakes Affects Teaching and Learning. In Hargreaves, A. (1998) (Ed.) *International Handbook of Educational Change. (1163-1178)*. Gran Bretaña: Kluwer Academic Publishers.
- WOOD, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- YOUNG, K.; KLINE, T. (1996). Perceived Self-Efficacy, Outcome-Efficacy and Feedback: Their Effects on Professor Teaching Development Motivation. *Canadien Journal of Behavioral Science*, 28.
- YUS, A. (1999). La Evaluación Externa como Mecanismo de Desarrollo Profesional. En: *Serie de Monografías. N° 32*, pp. 45-56.

Artículo Recibido : 11 de Mayo de 2007

Artículo Aprobado : 09 de Junio de 2007

III SECCIÓN
TESIS DE POSTGRADO

PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA: UNA HERRAMIENTA EFICAZ PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN EL AULA¹

Brunilda Veloso Avila²

Abstract

The main goal of this investigation was to learn about the effects produced by the application of Neurolinguistics programming strategies in order to improve the performance degree of the 2nd Grade “C” high school students from the “Complejo Educacional Padre Nicolás” High School in the town of Vilcún (IX Region)

This was a qualitative research of explorative-descriptive type; using the open or deep structured interview, the focus group technique, the questionnaire and the ethnographic observation as techniques and direct observation tools. The selection of a deliberate sample was also considered. The population was formed by a group of 190 students, belonging to five 2nd Grade high school courses and the sample of 32 students in total from the 2nd “C” Grade.

The results show that, the application of Neurolinguistics programming strategies in the classroom is effective, since it allows to strengthening the student-teacher relationship, which becomes an encouragement for the students in general to actively participate in the learning process that takes place in the classroom. Consequently, this has a major influence on the results of the school performance.

¹ Tesis para optar al Grado de Magister en Educación Mención Orientación Educacional y Vocacional.

² Magister en Educación, Mención Orientación Educacional y Vocacional. Complejo Educacional Padre Nicolás. Vilcún. Chile. E-mail: bveloso@padrenicolav.cl

Resumen

El objetivo principal de esta investigación fue conocer los efectos que produce la aplicación de estrategias de Programación Neurolingüística para mejorar el rendimiento escolar de las alumnas del Segundo Año “C” del Complejo Educacional “Padre Nicolás” de la comuna de Vilcún (IX Región).

La investigación es de naturaleza cualitativa, de tipo exploratorio descriptiva, para lo cual se utilizó como técnicas e instrumentos la observación directa, la entrevista de tipo estructurada abierta o en profundidad, la técnica de grupo focal, el cuestionario y la observación etnográfica.

Se consideró la selección de una muestra intencionada. La población comprendió a un conjunto de 190 alumnos, correspondiente a los cinco cursos de Segundo Año Medio y la muestra, a un total de 32 alumnos del grupo curso Segundo Año “C” del establecimiento.

Los resultados obtenidos reflejan que, la aplicación de estrategias de Programación Neurolingüística en el aula es efectiva, ya que permite fortalecer la relación profesor-alumno, lo cual se traduce en un estímulo para las alumnas en general, a participar activamente en el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollado en la sala de clases, y ésto, en consecuencia, influye de manera decisiva en los resultados obtenidos en su rendimiento escolar.

Introducción

Al hablar de Educación y buscar herramientas para mejorar el rendimiento escolar nos situamos de forma inmediata en el campo del currículum, el cual “*está*

constituido por las experiencias de aprendizaje que vive el alumno, dentro y fuera del ámbito escolar, bajo la orientación o motivación del docente” (Bolaños y Bogantes, 1994:24). Y para que se produzcan estas “*experiencias de aprendizaje*” se conjugan una serie de elementos, entre los que se encuentran los modelos didácticos, los cuales juegan un rol muy importante, ya que a través de ellos, se generan situaciones de aprendizaje al interior del aula, lo cual se ve reflejado en el rendimiento escolar de los alumnos.

Sin embargo, si revisamos nuestra realidad nos encontramos con un alto porcentaje de alumnos desmotivados y con un bajo rendimiento escolar, que al parecer no logran experimentar verdaderas experiencias de aprendizaje. Y es a partir de esto que nos surge la pregunta **¿Cómo se logra motivar a los alumnos para que puedan elevar su niveles de aprendizaje y, por consiguiente, mejorar su rendimiento escolar?** Esta interrogante no es nueva, sobre todo si nos situamos en el ámbito educativo propiamente tal, en el cual son los profesores quienes se plantean esta interrogante y la traducen a un desafío que enfrentan a diario: mejorar sus planificaciones integrando elementos que le permitan desarrollar clases didácticas e interactivas con el fin de motivar a los alumnos y alumnas al logro de aprendizajes significativos.

Es frente a ese desafío que recurrimos a la Programación Neurolingüística, la cual plantea que “*el funcionamiento de nuestro sistema nervioso (“neuro”) está íntimamente vinculado a nuestra capacidad para el lenguaje (“lingüística”). La estrategia (“programas”) a través de las que nos organizamos y conducimos nuestro comportamiento están construidas sobre patrones neurológicos y verbales*” (O’Connor y Seymour, 2001:22). Cabe señalar que en P.N.L. el concepto de programa (extraído de la Informática) se homologa al concepto de estrategia. Esta disciplina es, esencialmente, un modelo de comunicación efectiva, por eso sus

técnicas tienen aplicación en todos aquellos campos en que las personas se relacionan con otras y, por tanto, es adecuada para ser usada en Educación.

Objetivo General

Conocer los efectos que produce la aplicación de instrumentos y estrategias de Programación Neurolingüística para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos del Segundo Año “C” del Complejo Educacional "Padre Nicolás" de la comuna de Vilcún.

Metodología

Paradigma de Investigación: De acuerdo con los objetivos de estudio, esta es una investigación de naturaleza cualitativa, de tipo exploratoria, porque “*Los estudios exploratorios se efectúan normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema de investigación poco estudiado...*” (Hernández, Fernández y Baptista, 1991:59), y descriptiva, pues “*Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis*” (Hernández, Fernández y Baptista, 1991:60) y además “describe los fenómenos tal cual aparecen en la realidad” (Quaas, 1996:31).

Diseño de Investigación Cualitativa: El objetivo principal de esta investigación fue conocer los efectos que produce la aplicación de instrumentos y estrategias de Programación Neurolingüística para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos del Segundo Año “C” del C. Ed. “Padre Nicolás” de la comuna de Vilcún. La investigación es de naturaleza cualitativa, de tipo exploratorio descriptiva, para lo cual se utilizó como técnicas e instrumentos la observación directa, la entrevista de tipo estructurada abierta, la técnica de grupo focal, el cuestionario y la observación etnográfica.

Selección de la Muestra: De acuerdo al objetivo general planteado, se estimó la selección de una muestra de tipo intencional, localizándose el estudio en el Complejo Educacional “Padre Nicolás” de Vilcún, IX Región. La población corresponde a un total de 190 alumnos, pertenecientes a los cinco cursos de 2° Año Medio y la muestra a un total de 32 alumnos del grupo curso Segundo Año “C” del establecimiento.

Criterios de selección de los alumnos: a) Alumnos de Segundo año Medio, b) Que estuvieran dispuestos a participar del estudio, c) Que la muestra seleccionada fuera un grupo curso, y d) Que el grupo elegido fuera uno de los que presentara mayores dificultades en su rendimiento académico.

Las Técnicas de Recolección de Datos utilizadas para seleccionar los datos de esta investigación fueron:

1. La Observación: Tradicionalmente, la observación se ha considerado como un proceso que tiene como objetivo el análisis del comportamiento. Define la metodología observacional como el *“procedimiento encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad evidente con su adecuada interpretación, a fin de captarle el significado, de manera que, mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada en forma espontánea en un contexto determinado y sometido este registro a una adecuada codificación y análisis, se obtengan resultados válidos dentro de un marco específico de conocimiento”* (Anguera, 1988:121), lo cual deja en claro que su utilización será de vital importancia para identificar el lenguaje gestual y actitudinal de los sujetos involucrados en esta investigación, permitiendo identificar el comportamiento de éstos en distintos tiempos.

2. La Entrevista: es una de las estrategias más utilizadas para obtener información en la investigación socio-educativa. *“Permite al investigador recoger la información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores o acontecimientos, que de otra manera no estarían al alcance del investigador. Desde la percepción del propio sujeto, la entrevista añade una perspectiva interna que permite interpretar comportamientos, constituyendo una fuente de significado y complemento para el proceso de observación”* (Quaas, 1996:137). En el caso de la presente investigación permitió conocer las creencias y actitudes, opiniones, valores de los sujetos a investigar. La modalidad de la entrevista fue de tipo estructurada abierta, es decir, que todas las entrevistas constan de las mismas preguntas y en el mismo orden, lo cual permite comparar las respuestas. Esta entrevista consta de 15 preguntas. Fue aplicada a una muestra de 7 alumnos y 3 alumnas elegidas al azar.

3. Cuestionario: Se utilizó también la técnica del cuestionario, cuyo instrumento *“consiste en una serie de preguntas o ítems acerca de un determinado problema o cuestión sobre el que se desea investigar y cuyas respuestas han de contestarse por escrito”* (Quaas, 1996:151). En esta investigación este instrumento fue de mucha ayuda para obtener información sobre la percepción del grupo curso, como muestra seleccionada, sobre los elementos que influyen positiva y negativamente en su rendimiento escolar al interior del aula. El cuestionario consta de 13 preguntas.

4. Grupo Focal: Se seleccionó la técnica de los grupos focales la cual, en definitiva, es un proceso de producción de significados que busca indagar y posteriormente interpretar cierto tipo de fenómenos ocultos a la observación del sentido común. El grupo focal es entendido como un tipo de grupo de discusión, es decir, una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática que es objeto de

investigación. En otras palabras *“Los grupos focales requieren de procesos de interacción, discusión y elaboración de unos acuerdos dentro del grupo acerca de unas temáticas que son propuestas por el investigador. Por lo tanto, el punto característico que distingue a los grupos focales, es la participación dirigida y consciente y unas conclusiones producto de la interacción y elaboración de unos acuerdos entre los participantes. Esta técnica de grupos focales permite una aproximación y discusión relativamente rápida y multidimensional de una temática...”* (Martínez, 2006).

Instrumentos de Análisis: Se aplicó la técnica de Triangulación con el fin de reunir y comparar una variedad de datos para referirse al mismo tema, y poder validar la información obtenida. Al buscar una breve definición, podemos decir que es *“la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno”* (Pérez, 2002:55).

Análisis de Resultados

Procesamiento de los Datos: El procesamiento de datos en la investigación cualitativa, consistió en reducir, categorizar y comparar la información con el fin de visualizar, con la mayor claridad posible, la realidad del objeto de estudio.

Para el tratamiento e interpretación de los datos, se confeccionaron diferentes tablas. Seguidamente, se identificaron categorías emergentes considerando el problema y los objetivos. De este modo, una categoría, corresponde a una noción general, que representa un conjunto o una clase de determinados significados. Es así como las categorías se convierten en un elemento fundamental para el análisis e interpretación de a información.

La presentación de los resultados del análisis, se efectuó en función de los objetivos planteados en esta investigación, para finalizar con la triangulación de los datos.

Análisis de la Observación Etnográfica: A continuación se presenta el análisis de cinco observaciones etnográficas, realizadas en las clases de Lengua Castellana y Comunicación. Este análisis considera tres categorías: 1) Valoración que se otorga al Rendimiento Escolar, 2) Relación profesor – alumno y su nivel de influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y 3) Estrategias de Programación Neurolingüística aplicadas al aula y su grado de impacto en los alumnos. Además, cabe señalar que durante la observación de clases se consideraron seis dimensiones que son: el clima de la sesión de clases, la participación de los estudiantes, la actitud del profesor, la forma en que la clase se vincula con las sesiones anteriores y se proyecta a las siguientes, la vinculación de las actividades con los objetivos del curso y la vinculación de la técnica de la Profesora de Lenguaje con las estrategias de Programación Neurolingüística que se conocen.

Análisis de la Entrevista

En el análisis de la entrevista (aplicada a diez alumnos del grupo curso) se abordaron los siguientes aspectos directamente relacionados con los objetivos propuestos: Relación profesor – alumno, Nivel de influencia de este aspecto en el entusiasmo por aprender en la asignatura y Estrategias de Programación Neurolingüística aplicadas al aula y su grado de impacto en los alumnos.

Análisis del Cuestionario Semi Estructurado

A continuación, se presenta el análisis del cuestionario semi estructurado, para lo cual se diseñó una tabla que contiene las categorías y los resultados cuantitativos que arrojó el instrumento.

Para facilitar el análisis, se decidió separar las preguntas en categorías, las cuales serán analizadas en base a los resultados obtenidos a través del instrumento.

TABLA N° 1
VALORACIÓN QUE SE OTORGA AL RENDIMIENTO ESCOLAR

N U M E R O	Valoración que se Otorga al Rendimiento Escolar	A = ALUMNOS (1,2,3...25)																								T O T A L	%		
		Unidad de Análisis	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21	A22	A23			A24	A25
1	Importancia del Rendimiento Escolar																												
A	Muy importante	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	22	88 %
B	Medianamente importante												X								X	X						3	12 %
2	El Rendimiento Escolar es importante porque:																												
A	Permite acceder a mejores oportunidades	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	22	88 %
B	Permite pasar de curso y terminar la Educación Media																							X	X		X	3	12 %
3	Dedico tiempo, diariamente, para estudiar:																												
A	Sí dedico tiempo diario (15 min. a 2 horas)	X	X			X	X		X	X	X	X					X		X	X		X	X	X		X		15	60 %
B	No dedico tiempo diario			X	X			X					X	X		X									X		X	8	32 %
C	No Responde												X									X						2	8%
4	Los estudios me resultan:																												
A	Motivantes	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	22	88 %
B	Poco motivantes																					X		X	X			3	12 %

1ª Categoría. Valoración otorgada al Rendimiento Escolar: p1, p2, p3, p4, p6 (Preguntas del cuestionario relacionadas con la valoración que los alumnos le dan al rendimiento escolar).

Para esta categoría entenderemos rendimiento escolar como: el nivel de conocimiento expresado en una nota numérica, que obtiene un alumno, como resultado de una evaluación, que mide el producto del proceso de enseñanza aprendizaje en el que participa.

La aplicación del cuestionario dio como resultado que, en relación a la 1ª unidad de análisis referida al rendimiento escolar, teniendo como base el concepto ya presentado en esta investigación los alumnos, en su mayoría, consideran importante el rendimiento escolar, teniendo como resultado estadístico que el 88 % de ellos lo considera importante, mientras que un 12% de los mismos considera que el rendimiento escolar es poco importante.

En lo relacionado con la 2ª unidad de análisis, que justifica el “por qué” de la importancia asignada al rendimiento escolar, las respuestas de los estudiantes, de acuerdo a las razones que predominaron al justificar ellos su respuesta, se pudieron resumir en dos sub-categorías: una “porque refleja lo aprendido” y dos “porque me permite encontrar un trabajo al terminar la enseñanza media”.

La 3ª unidad de análisis, referida al tiempo diario que los estudiantes dedican al estudio, de acuerdo a los resultados obtenidos se logra resumir en tres sub-categorías: la primera es “sí dedico un tiempo diario”, la segunda: “no dedico un tiempo diario” y la tercera corresponde a “No responde”. El 60% de los alumnos respondió que sí dedica un tiempo, el cual, fluctúa entre 15 y 2 horas aproximadamente. Otro 32% dijo que “no dedicar un tiempo diario” al estudio y, finalmente, el restante 8% no respondió la pregunta.

En relación a la 4ª unidad de análisis, referida a lo motivación que los estudiantes del grupo curso experimentan por sus estudios, se pueden establecer dos sub-categorías: una, que sus estudios le resultan “motivantes” y la segunda, que los

estudios le resultan “poco motivantes”. En la sub-categoría “estudios son “motivantes” se sitúa el 88% de los alumnos, mientras que en la sub-categoría que manifiesta que los estudios son “poco motivantes” se sitúa el restante 12%.

TABLA Nº 2
RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO Y SU INFLUENCIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

N U M E R O	Relación Profesor-alumno y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	A=ALUMNOS (1,2,3....25)																									T O T A L	%			
		Unidad de Análisis	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21	A22	A23	A24			A25		
1	Relación profesor- alumno:																														
a	<i>Buena</i>	✓	✓	✓		✓			✓	✓		✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	17	68%			
b	<i>Regular</i>				✓		✓	✓		✓		✓	✓												✓	✓	8	32%			
2	Lengua Castellana y Comunicación: una de las asignaturas motivantes																														
a	<i>Si</i>	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	22	88%	
b	<i>No</i>					✓		✓	✓																			3	12%		
3	Elementos que influyen en el eentusiasmo para aprender en clases:																														
a	<i>El estado de ánimo del alumno</i>		✓	✓				✓							✓		✓	✓								✓	✓	✓	N	9	36%
b	<i>El Estado de ánimo del profesor</i>	✓			✓		✓				✓	✓																	U	5	24%
c	<i>Metodología del Profesor</i>												✓		✓											✓			L	3	12%
d	<i>Otros</i>					✓			✓	✓	✓									✓	✓	✓						A	7	28%	

2ª Categoría. Relación profesor-alumno influye en el proceso de enseñanza aprendizaje: p5, p10, p11. (Preguntas relacionadas con la relación profesor-alumno).

Al analizar cómo la relación profesor-alumno influye en el rendimiento escolar, se presentan tres unidades de análisis: 1) Relación profesor-alumno, 2) La asignatura de Lengua Castellana y Comunicación es motivante, 3) Elementos que influyen en el entusiasmo para aprender en clases.

En la 1ª unidad de análisis: “*Relación profesor-alumno*”, tenemos dos sub-categorías: la primera es “Buena” y la segunda “Regular”. Los resultados indican que un 68% de los alumnos consideran que su relación con los profesores, en general, es buena, mientras que el restante 32% considera que su relación alumno-profesor es regular.

En la 2ª unidad de análisis: “*La asignatura de Lengua Castellana y Comunicación es motivante*”, se presentan dos sub-categorías: “Sí” y “No”. En ella los resultados son los siguientes: un 88% de los alumnos la considera dentro de su lista de asignaturas motivadoras, en cambio, un 12% no la considera dentro de su lista de asignaturas motivadoras.

Y en la 3ª unidad de análisis: “*Elementos que influyen en el entusiasmo para aprender en clases*”, de acuerdo a los resultados obtenidos, se logran establecer cuatro sub-categorías: “*El estado de ánimo del alumno*”, “*El estado de ánimo del profesor*”, “*La metodología del profesor*” y “*Otros*”. Los resultados nos indican que el 36% de los alumnos considera que el estado de ánimo del alumno es el elemento que influye mayormente en el entusiasmo por aprender en clases, mientras que un 24% de ellos considera que el elemento más decidor para que un alumno se entusiasme por aprender en clases es el estado de ánimo del profesor; por otra parte, tenemos un sector de los alumnos que considera que la metodología del profesor es el elemento que determina el entusiasmo del alumno por aprender en clases, y finalmente, el 12% de los alumnos piensa que son otros los factores que influyen

significativamente en que los alumnos se entusiasmen por aprender, y entre ellos, están el espacio físico, horario de clases y material de apoyo pedagógico.

Análisis del grupo focal: En el análisis del Grupo Focal (aplicado a diez alumnos del grupo curso) se trataron tres tópicos planteados en directa relación con los objetivos planteados: Relación profesor–alumno, Nivel de influencia de este aspecto en el entusiasmo por aprender en la asignatura y Estrategias de Programación Neurolingüística aplicadas al aula y su grado de impacto en los alumnos.

Triangulación Metodológica

Se realizó una comparación de la información obtenida con la aplicación de los instrumentos (Entrevista, Cuestionario semi estructurado, Grupo focal y Observación Etnográfica).

CUADRO N° 1
TRIANGULACIÓN DE DATOS

CATEGORÍAS	OBSERVACIÓN ETNOGRÁFICA	ENTREVISTA	CUESTIONARIO SEMIESTRUCTURADO	GRUPO FOCAL
Valoración del Rendimiento Escolar por parte de los alumnos.	Lo que arroja la Observación Etnográfica es que los alumnos en su actuar cotidiano, demuestran interés por rendir académicamente en la asignatura, ya que la mayoría cumple puntualmente con sus	En la entrevista los participantes, en general, consideran que el Rendimiento Escolar les permite evaluar lo aprendido, a través de las notas. La	El cuestionario indica, que los alumnos en amplia mayoría consideran que el Rendimiento escolar permite acceder a mejores oportunidades, así mismo, dedican tiempo al estudio y, en	En el Grupo Focal se reconoce que el Rendimiento Escolar sirve para medir el progreso personal, reflejado en las notas. Perciben que el rendimiento

CATEGORÍAS	OBSERVACIÓN ETNOGRÁFICA	ENTREVISTA	CUESTIONARIO SEMIES-TRUCTURADO	GRUPO FOCAL
	compromisos académicos. Además comentan entre ellos, sobre evaluaciones de otras asignaturas.	mayoría de ellos dice que sus notas han mejorando.	su mayoría, les resulta motivante.	académico les sirve para proyectarse hacia el futuro.
Relación profesor– alumno y su nivel de influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje.	Se observó que la Profesora establece un tipo de relación cercana, afectuosa y de confianza con los alumnos, lo cual facilita el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, porque logra crear lazos afectivos, haciendo que ellos se sientan “tomados en cuenta”, “queridos” y “comprometidos emocionalmente” para aprender. Los alumnos se sienten a gusto en la clase y se preocupan por sus notas en la asignatura.	Relación profesor-alumno, en general es buena. El trato que reciben de los profesores es crucial a la hora de evaluar en qué asignatura aprenden más y obtienen mejores resultados académicos.	Relación profesor-alumno en 2° año “C” es “Buena” para la mayoría de los participantes. Además, la mayoría mencionó Lenguaje como una de las asignaturas motivantes. Consideran que los elementos que influyen mayormente para que el alumno(a) aprenda en el aula son: estado de ánimo del alumno y del profesor y su metodología en el aula.	En el Grupo Focal los participantes mencionan que los elementos que mayormente influyen para que el alumno aprenda en la sala de clases son: estado de ánimo del profesor, confianza de parte del profesor, respeto mutuo y apoyo del profesor.
Estrategias de Programación Neurolingüística aplicadas al aula y el nivel de	Se observó que la profesora fue sistemática en la aplicación de las estrategias de Programación Neurolingüística, como	La gran mayoría de los participantes se muestran satisfechos con las estrategias	----	Los participantes identifican la asignatura de Lenguaje como una de las asignaturas en donde se sienten

CATEGORÍAS	OBSERVACIÓN ETNOGRÁFICA	ENTREVISTA	CUESTIONARIO SEMIESTRUCTURADO	GRUPO FOCAL
impacto en los alumnos.	son el saludo y la despedida afectuosos, el llamar a los alumnos por su nombre, el refuerzo positivo en aula y aplicación del Test de Comunicación, entre otros.	aplicadas al aula por la Profesora de Lenguaje. La mayoría de los alumnos manifiesta que a ella se le entienden claramente las clases.		tratados con cariño y respeto. Además, perciben la preocupación y el apoyo de la Profesora.

Interpretación de Resultados

El objetivo de este estudio ha sido conocer los efectos que produce la aplicación de instrumentos y estrategias de Programación Neurolingüística para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos del grupo curso Segundo Año "C" del Complejo Educacional "Padre Nicolás" de la comuna de Vilcún. Con la finalidad de establecer la discusión y reflexión sobre los resultados, se organizará sobre la base de los objetivos específicos, considerando las categorías que se plantearon y las que puedan emerger de la investigación y el análisis que se realizará, lo cual será complementado con referencias teóricas consideradas importantes en esta base.

— En relación con la categoría de *valoración del rendimiento escolar* por parte de los alumnos, tanto en la Observación Etnográfica, Entrevista, Cuestionario Semi estructurado y Grupo Focal, los alumnos visualizan al rendimiento escolar como un elemento positivo que les permite evaluar lo aprendido, a través de las notas que obtienen. Otro aspecto observado es, que los alumnos muestran interés por superar sus resultados académicos, ya que lo visualizan como un medio, a través

del cual podrán acceder a mejores oportunidades laborales y/o académicas que le permitan una mejor proyección de futuro.

Por su parte, los estudios sobre rendimiento escolar indican que *“éste es el resultado de la confluencia de diversos factores que inciden en el aprendizaje, tales como: la inteligencia general, los estudios cognitivos, la atención, concentración, memoria, pensamiento, motivación y autoestima. Para alcanzar un buen rendimiento, es necesario lograr una adecuada integración de todos ellos”* (Saffie, 1992:28), y, como se ha mostrado anteriormente, el profesor posee las competencias, la idoneidad y responsabilidad moral de apoyar a los alumnos en el desarrollo de factores como la atención, la motivación y la autoestima a través de la metodología y el refuerzo positivo que utiliza en sus clases y el tipo de relación comunicativa que establece con los alumnos en su actuar cotidiano. En consecuencia, estimular, en este sentido a los alumnos, con estrategias que motiven su aprendizaje, ayuda a mejorar su actitud frente al estudio, lo cual influye considerablemente en que logren obtener mejores resultados académicos.

- En lo referido a la categoría *Relación profesor-alumno y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, podemos decir que, en la Observación Etnográfica, Entrevista, Cuestionario Semi estructurado y Grupo Focal, se observa una concordancia entre la relación afectuosa que la profesora de Lenguaje manifiesta en clases y lo que los alumnos participantes en la investigación consideran como uno de los elementos más influyentes en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje: el estado de ánimo del profesor y del alumno, la metodología del profesor en el aula, el apoyo del profesor y el respeto mutuo entre el alumno y el profesor, puesto que: *“La relación profesor-alumno es fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo de la autoestima... el profesor que está preocupado de tomar en cuenta a sus alumnos, apoyarlos en sus logros y proporcionarles retroalimentación positiva,*

es más querido por ellos y su asignatura es más apreciada. Desde el punto de vista de la autoestima, ese profesor pasa a ser significativo para el alumno” (Saffie, 1992:22,27), resultando ser la afectividad un elemento clave en el tipo de relación que se establece entre profesor y alumno en la sala de clases.

- Por último, en lo que tiene relación con la categoría *estrategias de Programación Neurolingüística aplicadas al aula y su nivel de impacto en los alumnos*, podemos decir que, en la Observación Etnográfica, Entrevista, y Grupo Focal, se observa absoluta coincidencia entre los resultados de la observación etnográfica en aula y las opiniones expresadas por los alumnos participantes en la entrevista y las conclusiones generales del grupo focal. Todas las técnicas indican que la aplicación de las estrategias de Programación Neurolingüística han sido bien recibidas por los alumnos y lo que es más importante, han permitido captar la atención de los alumnos en clases, aumentar el nivel de participación de ellos en clases, todo lo cual ha repercutido positivamente en la obtención de mejores resultados en el plano académico, y continuará mejorándolos, en la medida que se mantenga la aplicación de estas estrategias, que en definitiva postula que el individuo contacta al mundo, a través de los cinco sentidos, dando significación a la información que recibe y actuando según el nivel de estimulación implícita en ella, todo esto recibido a través del lenguaje, como medio de comunicación humana que nos sirve para organizar nuestros pensamientos y posteriores conductas.

Asimismo, se considera necesario interpretar aquí algunas de las dimensiones utilizadas en las observaciones de clases, a través de la técnica de observación etnográfica, pues ellas evidencian con mayor claridad la eficacia de la aplicación de estrategias de PNL en el aula para mejorar los resultados académicos de los alumnos. Estas dimensiones son: *Participación de los estudiantes, Actitud del profesor y Vinculación de la técnica de la Profesora de*

Lenguaje con las estrategias de Programación Neurolingüística que se conocen, entre las cuales, se puede señalar lo siguiente:

- Participación de los estudiantes en las clases: Se caracterizó porque los estudiantes tuvieron una alta participación en todas las clases observadas, lo cual es altamente positivo porque ellos lograban aclarar sus dudas respecto a lo que se les estaba enseñando y se les veía cómodos y relajados realizando las actividades indicadas en cada una de las clases; esto, porque según Saffie (1992:28): *“El alumno trabaja efectivamente y experimenta éxito en la tarea escolar cuando la influencia del profesor es positiva y le presenta trabajos agradables y estimulantes... Los sentimientos que acompañan tales actitudes son factores importantes, ya que se ha demostrado que el material placentero es retenido por más tiempo que aquel que ha resultado desagradable o indiferente”*, lo cual muestra el nivel de influencia que ejerce el profesor como agente motivador en la sala de clases y, además, va en directa relación con otra de las dimensiones observadas: Actitud del profesor en el aula, la cual arrojó como resultado que la profesora en todas las clases mostró una actitud empática, cercana y respetuosa hacia todos los alumnos, lo cual claramente influía de manera muy positiva en la motivación y desempeño académico de los estudiantes.

- Vinculación de la técnica utilizada en clases por la Profesora de Lenguaje con las estrategias de Programación Neurolingüística que se conocen: En la observación se constató la plena vinculación de las técnicas utilizadas por la profesora con las estrategias de PNL que se conocen. A continuación se especificará cada una de las técnicas utilizadas por la profesora en clases:
 - Saludo afectuoso. Según Saffie (1992:28), *“Hay fórmulas complejas para las diferentes formas en las que debes saludar a tus amigos, jefes, alumnos, contactos nuevos, conocidos, etc. Pasos a seguir:*

1. *Aborda la situación de encuentro de forma positiva y con entusiasmo.*
 2. *¡Sonríe a las personas! Una sonrisa humana irradia calor, confianza, actitud positiva, felicidad y, algo muy importante, una actitud de estar abierto a los demás. Cuando vemos una sonrisa, nuestro cerebro desata nuestros músculos de la sonrisa y la devolvemos. Es la mejor forma de influir en las personas.*
 3. *Da la mano, abraza con un lenguaje corporal abierto.*
 4. *Empieza los “procedimientos” con asuntos que interesen, no a ti, sino a ellos.*
 5. *¡Ya has ganado!”*
- *Llamar al alumno por su nombre para captar su atención. A partir de la observación de clases, podemos decir que los alumnos mostraban gestos de agrado cuando la profesora los llamaba por su nombre, y ésto ocurre porque según Dillts y Ebstein (1995:81, 82): “Cuando utilizamos el nombre de alguien, lo “validamos”. Es importante recordar el nombre de una persona si vamos a hablar con ella de algo personal... Para aprender el nombre de alguien es necesario centrarse en su persona, establecer el contacto visual y concentrarnos al escuchar el nombre y además concentrarnos en una característica de la persona para identificarla de las demás...” Como podemos ver, el conocer el nombre de los alumnos nos acerca a ellos notablemente, permitiéndonos potenciar su autoestima, seguridad en sí mismos y por último, ganarnos su confianza para establecer una mejor comunicación con cada uno de ellos.*
 - *Aplicación del Test de Potencial Comunicativo. A continuación, se citará parte de la explicación teórica que se da a los alumnos para desarrollar este Test “Tu puntuación (puntaje obtenido en cada canal de*

comunicación) más alta indica la predominancia. Tu puntuación más baja muestra en qué aspectos podría mejorar tu forma de comunicarte, para aumentar tu potencial comunicativo. Las tipos de memorias o canal de comunicación son:

- **Memoria o canal visual:** cuando el cerebro está creando o recordando imágenes.
- **Memoria o canal auditivo:** cuando el cerebro está creando o recordando sonidos.
- **Memoria o canal cinestésico:** cuando nuestro cerebro experimenta las emociones y sensaciones olfativo-gustativas, activamos el diálogo interior o tomamos conciencia de nuestro cuerpo (percepción personal).

De acuerdo a Ribeiro (1994:57, 58), “Todos somos al mismo tiempo visuales, auditivos y cinestésicos, pero en cada persona predomina uno de estos tres tipos de lenguaje. En situaciones de estrés, se hace más patente este predominio porque el cerebro necesita anclarse en lo que funciona mejor con nuestro esfuerzo”.

Los resultados que se obtuvieron al aplicar este Test son los siguientes:

TABLA N° 3

RESULTADOS GRUPO CURSO		
MEMORIA O CANAL:	N° DE ALUMNOS	PORCENTAJES
VISUAL	12 Alumnos(as)	41,37%
CINESTÉSICO	11 Alumnos(as)	37,93%
AUDITIVO	04 Alumnos(as)	13,79%
VISUAL – CINESTÉSICO	04 Alumnos(as)	13,79%
AUDITIVO – CINESTÉSICO	03 Alumnos(as)	10,34%

Como podemos ver, los porcentajes expresados indican que en el grupo curso existe una mayor predominancia de alumnos con un mayor desarrollo de la Memoria o Canal de comunicación Visual, con 41,37%; a los que les sigue un 37,93% que representa a los alumnos que tienen mayormente desarrollada la Memoria o Canal de comunicación Cinestésico; y luego encontramos a los alumnos que han logrado desarrollar más la memoria o Canal de comunicación auditivo, los cuales representan un 13,79% del total del grupo curso; los alumnos que han desarrollado más la Memoria o Canal de comunicación Visual-Cinestésico están representados con un 17,79% y, por último, el 10,34% de los alumnos ha desarrollado mayormente la Memoria o Canal de comunicación Auditivo-Cinestésico.

Conclusiones

De acuerdo al análisis e interpretación de los resultados de esta investigación, la aplicación de instrumentos y estrategias de Programación Neurolingüística, para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos del Segundo Año “C” del Complejo Educacional “Padre Nicolás” de la comuna de Vilcún, ha tenido resultados muy efectivos, ya que estimula a éstos a participar activamente en el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollado en la sala de clases.

Respecto de los objetivos específicos planteados para esta investigación, es posible concluir lo siguiente:

1. En relación al primer objetivo: *Determinar el nivel de influencia que ejerce el tipo de relación que establece el profesor con los alumnos en la sala de clases, para motivar el rendimiento escolar.* Se concluye que el nivel de influencia que ejerce la relación profesor-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ende, en el rendimiento escolar puede calificarse de alto, lo cual se pudo comprobar en terreno al observar clases y al conversar con los alumnos.

En efecto, mayoritariamente los alumnos consideran que la relación que establece el profesor con los alumnos en el aula influye de manera considerable en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje para motivar el rendimiento escolar, porque necesitan de su apoyo para tener un buen rendimiento escolar, ya que lo ven como un referente al interior del aula.

Es así, que el profesor necesariamente debe establecer un tipo de relación afectiva con los alumnos para lograr una “sintonía” especial con cada uno en la sala de clases, lo cual influirá de manera directa en los aprendizajes que puedan llegar a lograr estos alumnos en el aula.

2. En referencia al segundo objetivo: *Evaluar el impacto que provoca en los alumnos la aplicación de estrategias de Programación Neurolingüística en la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación*, se puede concluir que la aplicación de estas estrategias produjo un impacto positivo en los alumnos, pues cada una de ellas permitió que se estableciera un tipo de relación más personalizada entre la profesora y la mayor parte de los alumnos de grupo curso 2° año “C”, lo cual repercutió notoriamente en la motivación para trabajar en clases y hacer consultas sobre las materias revisadas en la asignatura señalada.

Estas estrategias han influido positivamente en los resultados académicos de los alumnos, ya que los éstos comienzan a interesarse más en la asignatura. En definitiva, se logra captar la atención del alumno, para que, de esta forma, él esté siempre conectado con la clase y logre rendir en ella.

Al analizar las posibles limitaciones de estudio se puede decir que la incorporación de una muestra más amplia, como pudiera ser un trabajo comparativo entre cursos, permitiría enriquecer los resultados obtenidos.

Una parte importante de los alumnos ha logrado “sintonizar” con la asignatura, es decir, valorar el sentido práctico que ésta tiene para sus vidas, y la profesora ahora logra identificarlos individualmente con su nombre. En la actualidad, y luego de cinco meses de trabajo, los alumnos, en su mayoría, han logrado conocerse mejor con la profesora, y ella se ha encargado de establecer una relación cercana y afectiva, partiendo por haber logrado aprenderse los nombres de todos los alumnos del curso, lo cual ha permitido que estos últimos desarrollen mayor confianza y empatía con la educadora, participando activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea preguntando si hay alguna duda o respondiendo preguntas de la materia en forma voluntaria.

BIBLIOGRAFÍA

- ANGUERA, M.T. (1988). *La Observación en el Aula*. España: Grao: España.
- BOLAÑOS, G.; MOLINA, Z. (1998). *Introducción al Currículo*. Costa Rica: Euned.
- BUZAN, T. (2003). *La Inteligencia Social*. 68 p. España: Urano.
- DILTS, R. Y EBSTEIN, T. (1995). *Aprendizaje Dinámico con PNL*. España: Urano.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., BAPTISTA, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw–Hill.
- MARTÍNEZ, M. (2006). *Los Grupos Focales de Discusión Como Método de Investigación*. (En línea): Documento Extraído de Internet. (Fecha de Consulta: 05 de julio). Disponible en <http://prof.usb.ve/miguelm/gruposfocales.html>
- O'CONNOR, J. Y SEYMOUR, J. (1996). *Programación Neurolingüística para Formadores*. Urano: España.
- PÉREZ G. (2002). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Tomo II, Técnicas y Análisis de Datos*. España: La Muralla.

QUAAS, C., (1996). *Nociones de Investigación Aplicada*. Valparaíso: Programas Educación a Distancia: Universidad Católica del Norte, Chile.

RIBEIRO, L., (1994). *La Comunicación Eficaz..* España: Urano.

SAFFIE, N. (1992). *¿Valgo o no valgo?* Chile: Paulinas.

Artículo Recibido : 12 de Mayo de 2007

Artículo Aprobado : 09 de Junio de 2007

CAUSAS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA¹

Fabiola Isabel Pérez Pino²

Abstract

The present investigation is framed in the paradigm of qualitative research, whose objective is to interpret the causes of school violence, from the perspective of high school students who have led facts of violence at school. A descriptive and interpretive study was carried out and the results show as a conclusion that the students who have led facts of violence at school think that the causes of their violent behaviors are related to social, family, and personal aspects; in which the meaning of their behavior is of relationship and communication; and that in their life stories there are common elements that allow to understand the origin of violence at school.

Resumen

La presente investigación se enmarca en el paradigma de investigación cualitativo, cuyo objetivo es interpretar, desde la perspectiva de estudiantes de Educación Media que han protagonizado hechos de violencia en la escuela, las causas de la violencia escolar. Se realizó un estudio de carácter descriptivo e interpretativo cuyos resultados permiten concluir que los estudiantes que han protagonizado hechos de violencia en la escuela consideran que las causas de sus conductas violentas se encuentran relacionadas con aspectos personales, familiares y

¹ Tesis para optar al Grado de Magister en Educación Mención Orientación Educacional y Vocacional.

² Magister en Educación Mención Orientación Educacional y Vocacional. Liceo Particular Comercial Temuco. Temuco. Chile. E-mail: fab_i@entelchile.net

sociales; que el significado que atribuyen a su conducta es el de relacionarse y comunicarse; y que en sus historias de vida existen elementos comunes que permiten comprender el origen de la violencia en la escuela.

Introducción

Lograr la paz y la convivencia armónica, es un propósito de la sociedad al que la escuela debe contribuir. La convivencia pacífica es una manera de vivir que exige aprender a practicarla puesto que, como cualquier otra manera de vivir, es un resultado del aprendizaje. En este sentido es necesario educar para cualificar las relaciones humanas, para vivir en armonía y para resolver adecuadamente las desavenencias.

La violencia, en cualquiera de sus múltiples tipos y formas, genera una enorme preocupación en todas las sociedades modernas donde el grado de desarrollo y bienestar convierte a este fenómeno, a veces calificado de pandemia, en una causa grave y extendida de numerosos problemas de salud y deterioro de la convivencia (Pueyo, 2005).

La violencia escolar, se encuentra instalada en las instituciones educativas y ha recibido poca atención en Chile. Las investigaciones realizadas en otros países han revelado que este fenómeno existe en todas las instituciones y que se está convirtiendo en un grave problema educativo, sin embargo, los programas e iniciativas para atender este fenómeno son casi inexistentes (Magendzo, Toledo y Rosenfeld, 2004).

Los hechos de violencia escolar impactan por ocurrir al interior de un espacio donde, por lo común, la sociedad sitúa las esperanzas de crecimiento para sus pueblos. Por ello, acontecimientos tan dramáticos como éstos, aumentan el deseo de

contribuir con herramientas comprensivas y útiles para la reducción de este problema, pues como señala Pueyo (2005), la garantía de una intervención eficaz para reducir la violencia está en relación directa con el conocimiento riguroso de las causas y los mecanismos que la producen. Lamentablemente, este conocimiento es todavía muy escaso, fragmentario y compartido entre muchas disciplinas.

Lo anterior, unido a la evidencia que un mejor [clima escolar](#) significa mayor motivación, colaboración y respeto, así como aprendizajes más significativos (Bryk & Schneider, 2002), motivó la realización de este estudio.

Objetivo General

Interpretar, desde la perspectiva de sus actores, las causas de la violencia escolar en estudiantes de primer ciclo de Educación Media (EM), de dos establecimientos particulares subvencionados de la ciudad de Temuco, que han protagonizado hechos de violencia en la escuela.

Metodología

Paradigma

La investigación fue realizada desde el paradigma de investigación cualitativo. Específicamente, se adscribe a la tradición interpretativa, que sostiene que el comportamiento humano está principalmente constituido por acciones, siendo característica definitoria de las mismas poseer un sentido para quienes las realizan y en convertirse en inteligibles sólo en la medida en que se conoce el sentido que le atribuye el actor individual (Sandín, 2003).

Diseño

Se utilizó un diseño de naturaleza no experimental, transversal, con características descriptivas e interpretativas. Se clasificó también como un estudio de casos que, según García Jiménez (1991) tiene como finalidad el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés.

Muestra

La población estuvo constituida por estudiantes de primer ciclo de EM de dos establecimientos particulares subvencionados de la ciudad de Temuco. De la población se seleccionó una muestra no probabilística, intencionada de sujetos tipos, cuya ventaja es que no requiere de la representatividad, sino de ciertas características de los elementos muestrales, pues busca la riqueza, profundidad y calidad de la información, y no la cantidad y estandarización (Hernández, Fernández, y Baptista, 1994). De esta forma, la muestra quedó constituida por 6 sujetos voluntarios, 3 de cada establecimiento, nivel educacional y género, que hubiesen protagonizado hechos de violencia en la escuela. Las edades fluctuaban entre los 15 y 17 años.

Técnicas de Recolección de Datos

Para el levantamiento de datos se utilizaron tres tipos de técnicas:

Revisión Documental. Se revisaron documentos sobre la vida escolar de los sujetos en cuestión. Específicamente, se analizaron los registros sobre conducta y calificaciones existentes en los centros educativos.

Aplicación de Cuestionario Mi Autobiografía (CMA). El CMA es una adecuación del Cuestionario Historia de mi Vida creado con el objeto de facilitar el análisis de los conflictos reprimidos y de la elaboración de la significación personal o interpretación que una persona hace de los acontecimientos que le plantea el ambiente en tratamientos de adicción (Kushner y Guajardo, sf). El CMA consta de 11 preguntas abiertas, cada una orientada a evaluar áreas específicas de la personalidad, tales como afectos, cogniciones, autopercepción y relaciones interpersonales.

Historias de Vida Múltiples. La historia de vida es el relato autobiográfico, obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas, en las que el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona en el que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia (Pujadas, 2002).

Las historias de vida múltiples corresponden a un tipo de historia de vida donde se reconstruyen las trayectorias personales de personas pertenecientes a un mismo conjunto o grupo, con el objeto de realizar comparaciones y elaborar una versión más compleja y polifónica del tema objeto de interés de la investigación (Aceves, 1999).

Validación

La validación se aseguró mediante las técnicas de saturación de datos y triangulación. A través de la saturación se determinó el número de entrevistas por participante, pues ésta es un método que considera un tema completo, en cuanto a los datos que lo constituyen, cuando una nueva entrevista no añade nada distinto a lo

que aportaron las precedentes. Así fue como en la mayoría de los casos se trabajó con tres entrevistas de cada participante.

La triangulación es un proceso de validación que implica reunir una variedad de datos y métodos para referirlos a un mismo problema. Implica también que los datos se recojan desde puntos de vista distintos para realizar comparaciones (Pérez, 1994). En este estudio se aplicó la triangulación dentro de métodos, triangulación de fuentes y perspectivas y triangulación por investigador o verificación intersubjetiva.

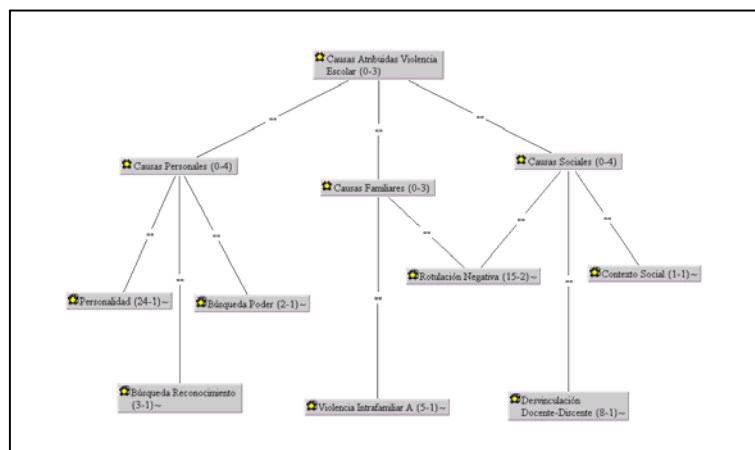
Análisis de Resultados

El análisis de datos se efectuó con ayuda del software ATLAS/ti 4.1 para Windows, herramienta informática que facilita el análisis de datos cualitativos generalmente de tipo textual, para reducir, descartar y seleccionar material de acuerdo a los objetivos de investigación planteados. Este programa tiene como base de su construcción y aplicación la tradición hermenéutica, la que intenta encontrar mediante múltiples lecturas de un mismo texto las significaciones subyacentes (Bertaux, 1999).

Para el proceso de reducción y organización de los datos se empleó el método comparativo que resulta consistente con el ATLAS/ti. Este método no busca medir el ajuste de la realidad a categorías preestablecidas sino que busca descubrir la teoría que está implícita en la realidad estudiada (De Angelis, 2005). Por tanto, en el proceso analítico se realizó una labor inductiva que dio paso a categorías emergentes que permitieron maximizar las posibilidades de descubrir algo nuevo sobre el objeto de estudio.

Discusión e Interpretación de los Resultados

RED DE ANÁLISIS N° 1 CAUSAS ATRIBUIDAS A LA VIOLENCIA ESCOLAR



La figura muestra las causas que los participantes del estudio atribuyen al origen de sus conductas violentas en la escuela, fundamentalmente éstas se agrupan en tres macrocategorías:

La macrocategoría “**Causas Personales**” incluye las categorías “**Personalidad**”, “**Búsqueda Reconocimiento**” y “**Búsqueda Poder**”.

La categoría "**Personalidad**" se refiere al conjunto de cualidades personales que los estudiantes reconocen en sí mismos y consideran como determinantes en el surgimiento de conductas violentas en la escuela. Específicamente, irritabilidad y falta de flexibilidad.

La categoría "**Búsqueda Reconocimiento**" alude a la necesidad de sobresalir y ser valorado por otros. Esta categoría se relaciona con la categoría “**Búsqueda**

Poder", que representa un deseo de imponerse o controlar a los demás, especialmente a los pares.

La macrocategoría "**Causas Familiares**" contiene las categorías "**Violencia Intrafamiliar A**" y "**Rotulación Negativa**".

La categoría "**Violencia Intrafamiliar A**" representa la vinculación de conductas violentas en la escuela con la presencia de violencia al interior de las familias de los estudiantes. La violencia escolar representaría una forma de relación interpersonal aprendida en el hogar.

La categoría "**Rotulación Negativa**" se relaciona con la estigmatización y desconfianza que los estudiantes que han actuado violentamente en la escuela dicen sufrir por parte de sus padres y profesores. La percepción de esta actitud hacia ellos motivaría reacciones violentas.

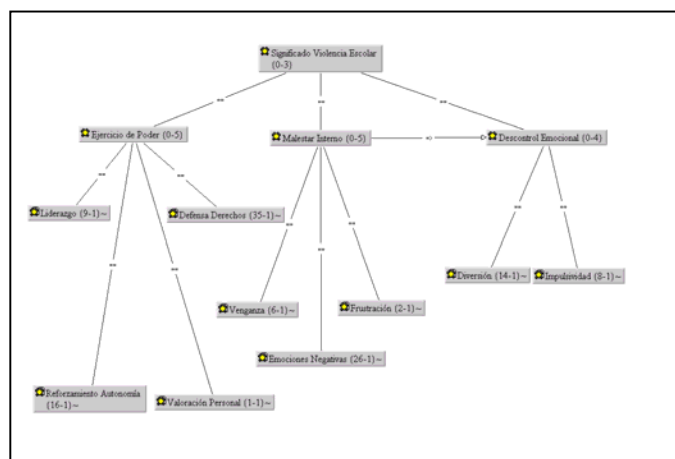
La macrocategoría "**Causas Sociales**" comprende las categorías "**Rotulación Negativa**", anteriormente descrita, "**Desvinculación Docente-Discente**" y "**Contexto Social**".

La categoría "**Desvinculación Docente-Discente**" representa malos tratos y percepción de indiferencia del profesor hacia los alumnos.

La categoría "**Contexto Social**" se refiere al abuso que los participantes reconocen hacer de la noción de respeto a los derechos humanos. La conducta violenta sería una forma de resguardar sus propios derechos aunque teniendo conciencia que la forma de exigirlos e incluso lo que se exige, a veces, no es lo correcto.

RED DE ANÁLISIS N° 2

SIGNIFICADO ATRIBUIDO A LA VIOLENCIA ESCOLAR



La figura representa el significado o sentido que tiene la violencia escolar para los participantes del estudio. Las categorías emergentes fueron agrupadas en tres macrocategorías, estas son: **“Ejercicio de Poder”**, la cual se refiere al interés por ser reconocido y respetado por los otros. La violencia sería una herramienta para conseguir dichos objetivos. La segunda macrocategoría se denomina **“Malestar Interno”**, definida como un estado emotivo doloroso que se asocia principalmente con rabia. La tercera macrocategoría, **“Descontrol Emocional”**, representa labilidad a nivel de emociones y es una categoría que surge como consecuencia de la categoría **“Malestar Interno”**, debido a que la conducta violenta representaría una tendencia a expresar, sin mediación cognitiva, el estado emotivo doloroso.

La macrocategoría **“Ejercicio Poder”** se compone de las categorías **“Liderazgo”**, **“Reforzamiento Autonomía”**, **“Defensa Derechos”** y **“Valoración Personal”**.

La categoría "**Liderazgo**" se refiere a la convicción del estudiante de que los actos de violencia le permiten ser destacado y respetado entre su grupo de pares. El respeto estaría asociado a infundir temor en los otros.

La categoría "**Reforzamiento Autonomía**" es la necesidad de independencia que expresan los estudiantes, ya sea como necesidad de intimidad y espacio propio o como capacidad de tomar decisiones sobre su vida y su futuro, que al sentirse amenazada los hace responder con violencia. Esta categoría se vincula con la categoría "**Defensa Derechos**", puesto que la autonomía es un derecho que se esfuerzan por alcanzar los jóvenes y que concuerda plenamente con una de las tareas de desarrollo de la adolescencia, etapa de vida en la que se encuentran.

La categoría "**Valoración Personal**" es el juicio positivo que hace de sí mismo el estudiante que ha presentado conductas violentas en la escuela. Específicamente, es un sentimiento de confianza en sí mismo fundado en creerse capaz de ejercer violencia. Esta categoría se relaciona con la denominada "**Defensa Derechos**", que se refiere, según el discurso de los estudiantes, a la motivación de conductas violentas por parte de éstos, para asegurar el respeto de sus derechos ante otros actores del sistema escolar, tales como padres y/o apoderados, profesores y compañeros. De este modo, los (las) jóvenes se valoran en la medida que se sienten capaces de defender sus derechos, y para ello ejercen violencia si lo consideran necesario.

En la macrocategoría "**Malestar Interno**", se encuentran las categorías "**Venganza**", "**Emociones Negativas**" y "**Frustración**". De éstas, la categoría "**Emociones Negativas**", adquiere mayor sentido en los estudiantes, pues la violencia escolar sería la expresión de emociones disfóricas para el joven.

La categoría "**Venganza**" es un motivo que dan los estudiantes para actuar con violencia cuando se sienten agraviados o dañados por otros.

La categoría "**Emociones Negativas**" está vinculada a sufrimiento psicológico, que tiende a reprimirse y a verse expresado en altos niveles de angustia que se acompañan principalmente de sentimientos de soledad e irritabilidad en los estudiantes.

La categoría "**Frustración**" es la expresión de conductas violentas como respuesta al malogro o resultado adverso de una iniciativa personal de los estudiantes.

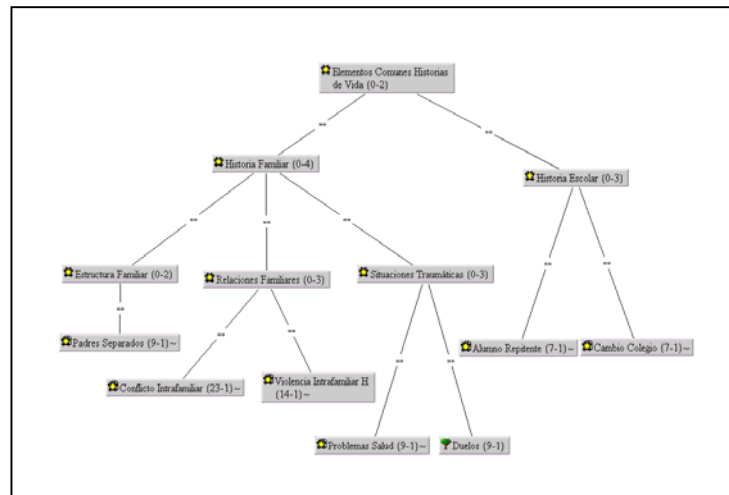
Finalmente, la macrocategoría "**Descontrol Emocional**", incluye las categorías "**Diversión**" e "**Impulsividad**".

La categoría "**Diversión**" indica que los actos de violencia escolar se inician como entretención o recreación, sin mediar intencionalidad de provocar daño, sin embargo, tampoco se establecen límites en su comportamiento.

La categoría "**Impulsividad**" se refiere a la liberación o descarga de afectos negativos, sin mediación cognitiva, a través de acciones violentas por parte de los estudiantes.

RED DE ANÁLISIS N° 3

ELEMENTOS COMUNES EN LAS HISTORIAS DE VIDA DE LOS ESTUDIANTES QUE HAN PROTAGONIZADO HECHOS DE VIOLENCIA EN LA ESCUELA



La figura representa elementos comunes en las historias de vida de los estudiantes que han manifestado conductas violentas en la escuela. Se agrupan en dos macrocategorías: “**Historia Familiar**” e “**Historia Escolar**”, que corresponden a experiencias y vivencias, emocionalmente negativas, del estudiante en la familia y en la escuela.

En función de una mayor precisión en el análisis y considerando las categorías emergentes, se subdividió la categoría “**Historia Familiar**” en tres categorías, a saber: “**Estructura Familiar**”, la cual se refiere al modelo estructural o tipo de familia en que se inserta el joven que participa en el estudio. La segunda categoría se denomina “**Relaciones Familiares**”, que está definida como el tipo de relaciones familiares que se establece históricamente en la familia de origen del estudiante y que luego de observar de una manera más profunda, se podría afirmar que se encuentra intervenida por el conflicto. La tercera categoría es “**Situaciones Traumáticas**”, relacionada con eventos o vivencias que resultan ser de un gran

impacto emocional, tanto para el estudiante como para su familia. Las categorías anteriormente mencionadas se vincularon a las siguientes subcategorías:

La subcategoría "**Padres Separados**" alude a la disolución del vínculo de pareja de los padres del estudiante con el consiguiente distanciamiento físico y afectivo entre padres e hijos.

La subcategoría "**Conflicto Intrafamiliar**" representa la existencia de tensión al interior de la familia producto de la presencia de deseos opuestos y contradictorios entre sus miembros. Específicamente, celos entre hermanos y dificultades de comunicación padres-hijos. En ocasiones estos conflictos generan reacciones violentas, por lo cual esta categoría está íntimamente relacionada con la subcategoría "**Violencia Intrafamiliar H**", que se refiere a la presencia de violencia al interior de la familia y que se expresa de manera física y psicológica.

La subcategoría "**Problemas Salud**" representa la presencia de enfermedades y/o accidentes en los estudiantes o algún miembro de su familia, lo que ha condicionado decisivamente su salud y su vida.

La subcategoría "**Duelos**" señala la pérdida de seres queridos, especialmente abuelos, en las familias de los estudiantes. Tal situación ha sido vivenciada con gran aflicción.

La subcategoría "**Alumno Repitiente**" se refiere a la reprobación de un curso o más en la historia escolar del estudiante.

La subcategoría "**Cambio Colegio**" hace referencia al tránsito de una institución educativa a otra por parte de los estudiantes participantes del estudio,

esto motivado por razones diversas, tales como sanciones disciplinarias, decisiones familiares y problemas económicos.

Conclusiones y Sugerencias

De acuerdo a los objetivos propuestos, se plantean las siguientes conclusiones:

1. Las causas que los estudiantes que han protagonizado hechos de violencia en la escuela atribuyen al origen de sus conductas violentas, se encuentran relacionadas con aspectos personales, familiares y sociales.

Las causas de la violencia escolar estarían asociadas a factores internos y externos de la persona. Específicamente, existirían características de personalidad y del entorno más próximo del estudiante, esto es familia y escuela, que estarían asociadas a conductas violentas en el contexto escolar, lo que permite concluir que éste es un fenómeno multicausal.

2. El significado que atribuyen a la violencia escolar estudiantes que han protagonizado hechos de violencia en la escuela, puede sintetizarse en que ésta representa una forma de relacionarse y comunicarse de manera imperativa con los demás. La violencia escolar sería utilizada para obtener la atención y el reconocimiento de otros, así como también para expresar descontento por situaciones vividas.

3. Las historias de vida de estudiantes que han protagonizado hechos de violencia en la escuela, poseen elementos comunes que permiten comprender las causas de la violencia escolar. Estos elementos se asocian a la historia familiar y escolar del joven, siendo de mayor relevancia en la génesis de estas conductas la

historia familiar, la cual está marcada por la desestructuración, los conflictos y los traumas.

BIBLIOGRAFÍA

- ACEVES, J. (1999). Un enfoque Metodológico de las Historias de Vida. *Proposiciones*, 29, 45-51.
- BERTAUX, D. (1999). El Enfoque Biográfico. Su Validez Metodológica, sus Potencialidades. *Proposiciones*, 29, 52-74.
- BRYK, A. & SCHNEIDER, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- DE ANGELIS. (2005). El Método Comparativo Constante [En red]. Disponible en: <http://www.infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/PDF/007.pdf#search=%22m%C3%A9todo%20comparativo%20categor%C3%ADas%22>
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1991). *Una Teoría Práctica Sobre la Evaluación. Estudio Etnográfico*. Sevilla, España: MIDO.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. Y BAPTISTA, P. (1994). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- KUSHNER, D. Y GUAJARDO, H. (sf). *Historia de mi Vida* [En red]. Disponible en: http://www.trad.cl/publi/historia_de_mi_vida.htm
- MAGENDZO, A.; TOLEDO, M. y ROSENFELD, C. (2004). *Intimidación Entre Estudiantes. Cómo Identificarlos y Cómo Atenderlos*. Santiago, Chile: Lom Ediciones.
- PÉREZ, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid, España: La Muralla.
- PUEYO, A. (2005). *HCR-20 Guía para la Valoración del Riesgo de Comportamientos Violentos*. Barcelona, España: Publicaciones y Ediciones de la Universidad de Barcelona.

PUJADAS, J. (2002). El Método Biográfico: El Uso de las Historias de Vida en Ciencias Sociales. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.

SANDÍN, M. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. Madrid, España: Mc Graw Hill.

Artículo Recibido : 05 de Mayo de 2007

Artículo Aprobado : 07 de Junio de 2007

APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN TORNO AL COMPORTAMIENTO SEXUAL EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO AÑO ENSEÑANZA MEDIA: UNA MIRADA INTERPRETATIVA DE LAS OPINIONES DE LOS DISCENTES¹

Sylvia Yanette Dillems Burlando²

Abstract

Sexual education has not had the desired results in the Chilean school system, this because the number of teenager pregnancies and contagion of diseases of sexual transmission in teens, instead of been lower, have risen considerably.

This research intends to know the kind of learning in sexual education that pupils of a second level in a private high school in Temuco city achieve, according to its gender, considering the perspective of several educational community's agents.

The method used was from qualitative type with an epistemological, interpretative and phenomenical support. It corresponds to transversal cutting and non-experimental design, with its own descriptive and interpretative characteristics. It was classified like a case study. The sample was selected in an intentional way and the collecting techniques of data used were a questionnaire type Likert, focus group, and interviews in depth. The analysis of data was done using the SPSS and ATLAS/ti 4.1 software.

¹ Tesis para optar al Grado de Magister en Educación Mención Orientación Educacional y Vocacional.

² Magister en Educación Mención Orientación Educacional y Vocacional. Colegio Instituto de Cultura Británica. Temuco. Chile. E-mail: sdillems@hotmail.com

The obtained results reflect that the contents of sexual educations received by the pupils through the teaching-learning process, are not pertinent to the teen's cognitive reality. That's why the opinion of the students must be incorporated to the Educational Reform as the builders of their own learning.

Resumen

La educación sexual no ha tenido los resultados deseados en el sistema educativo chileno, dado que las cifras de embarazo y contagio de enfermedades de transmisión sexual en adolescentes, en lugar de bajar, se han elevado considerablemente.

La presente investigación pretende conocer el tipo de aprendizaje en educación sexual que logran alumnos de segundo año medio de un Colegio Particular de la ciudad de Temuco, según su género, considerando la perspectiva de distintos agentes de la comunidad educativa.

El método empleado fue de tipo cualitativo con sustento epistemológico, interpretativo y fenomenológico. Corresponde a un diseño de naturaleza no experimental, transversal, con características descriptivas e interpretativas. Se clasificó como un estudio de caso. La muestra fue seleccionada en forma intencionada y las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron: Un cuestionario tipo Likert, focus group y entrevistas en profundidad. El análisis de datos se efectuó con ayuda de los software SPSS y el ATLAS/ti 4.1.

Los resultados obtenidos reflejan que los contenidos de educación sexual recibidos por los alumnos a través del proceso de enseñanza aprendizaje, no son pertinentes a la realidad cognitiva de los jóvenes. Esto indica la necesidad de que la

posición de los estudiantes sea incorporada en la reforma educacional como constructores de su propio aprendizaje.

Introducción

La sociedad actual, denominada sociedad de la información, tiene como característica predominante el fenómeno del cambio. Este fenómeno, además de afectar las distintas áreas de la actividad humana, afecta fundamentalmente a los sistemas políticos, económicos, sociales y culturales de los países que tienden hacia la globalización económica y cultural y a las áreas de la ciencia y la tecnología. En efecto, la cantidad de producción científica que hoy existe no tiene precedente en toda la historia de la humanidad y gran parte de ella con resultados tan sorprendentes como los logrados en la biogenética y en la biotecnología. En el área tecnológica, los cambios más notables se observan en la tecnología de la información y la comunicación (TIC).

Castells (2000), señala que la primera revolución industrial se sustentó en la máquina a vapor, la segunda se apoyó en la utilización masiva de la electricidad, la tercera revolución tiene como núcleo básico y materia prima la información y la creciente capacidad del ser humano para gestionar, a través de las TIC.

La globalización no sólo se relaciona con las posibilidades de acceso a los grandes mercados globales con sus consiguientes acuerdos políticos, sociales y culturales, los continuos avances científicos y tecnológicos, la enorme disponibilidad de información a través de las TICS; su presencia ha afectado las distintas áreas de las actividades humanas. Según Echeverría (2000), sus rasgos más sobresalientes son la apertura de la economía y el acceso a los grandes mercados que han traído beneficios económicos y sociales a muchos países, pero también, se ha acentuado la brecha entre los más ricos y los más pobres.

El fenómeno del cambio, también ha afectado las instituciones sociales y los valores. Instituciones como la familia, la educación formal, la iglesia, tradicionalmente han tenido una significativa participación en la formación valórica del ser humano, sobre todo la familia.

La familia, en las distintas comunidades del mundo, ha desempeñado un rol de gran importancia en la formación de la persona. En ella se nace, se adquiere el lenguaje, los primeros hábitos, se moldean las actitudes, se aprende a sociabilizar, se adquieren los primeros valores, entre otros aprendizajes, enseñados por los padres y, en especial, por la madre. A esta primera formación considerada como fundamental en la persona, tradicionalmente se ha sumado la influencia de la escuela y de la iglesia. Uno de los problemas que se relaciona con la formación de la persona y que está presente en las escuelas es el relacionado con la educación sexual. No cabe duda que, en los aprendizajes relacionados con educación sexual, la familia tiene un rol de mediación de primera importancia; a la educación formal le asiste el rol de coadyuvar en el proceso, enfocando, por lo general, las acciones hacia la prevención de embarazos no deseados y a la valorización del ejercicio de una paternidad responsable. No obstante, dado el debilitamiento de la influencia formativa de la familia y las características actuales de la macro sociedad, anualmente un gran número de adolescentes que estudian quedan embarazadas, sin desearlo, como producto de sus experiencias amorosas. Por otra parte, gran parte de los hijos no deseados, no reciben toda la atención afectiva y el cuidado que los padres deben prodigar, evidenciando en forma notoria estas carencias en los años de su infancia y adolescencia.

En Chile, diversos estudios revelan que los comportamientos y prácticas sexuales de los jóvenes y adolescentes han sufrido variaciones importantes: la edad

de iniciación sexual se ha reducido (66% de los varones y 60% de las mujeres aproximadamente la inician entre los 15 y los 18 años), el aumento consecuente del número de parejas sexuales lleva a que las tasas más altas de infecciones de transmisión sexual (ITS) se encuentran en el grupo de 20 a 24 años. El uso de métodos para prevenir embarazos no deseados en la población adolescente va en aumento. Como consecuencia, la fecundidad en menores de 20 años ha disminuido, pero ha aumentado en las menores de 15 años. Cada año nacen alrededor de 40.000 hijos de madres menores de 19 años, y cada vez más adolescentes se embarazan de padres adolescentes también. Olavarría y Madrid (2005), señalan que los hijos e hijas de padres menores de 20 años han aumentado entre 1960 y el 2000, de un 37% al 90,8%, lo que representa un incremento de un 145% respecto al total de nacimientos de padres adolescentes. Esto tiene repercusiones importantes en el ciclo vital de los varones adolescentes y en sus proyectos de vida, en la medida en que los lleva a enfrentarse –al igual que a las niñas adolescentes- a un modelo de paternidad cuyos mandatos deben enfrentar sin disponer de recursos apropiados. Los jóvenes muestran una alta aprobación de las relaciones sexuales prematrimoniales y un inicio de actividad sexual con escasa o incorrecta información acerca de su propio cuerpo, de la fisiología de la reproducción y de su sexualidad, en general.

Objetivos Generales

1. Conocer los aprendizajes en torno a la conducta en educación sexual en estudiantes de Segundo Año de Enseñanza Media, según género, atribuidos a la educación sexual impartida por el establecimiento educacional y a otros mediadores del aprendizaje, que según los adolescentes son significativos y pertinentes.
2. Proponer, a partir de los discursos expresados por el estudiantado, sugerencias para un modelo de intervención en educación sexual de carácter preventivo.

Metodología

a) Tipo de Investigación

La presente investigación se inscribe en el paradigma cualitativo con sustento epistemológico interpretativo y fenomenológico, por cuanto pretende conocer las percepciones de quienes son protagonistas de la realidad, e interpretar los significados que los mismos actores involucrados en el proceso educativo asignan a los contenidos adquiridos a través del él. El paradigma interpretativo, de acuerdo a Latorre et al. (1996:42), se caracteriza por enfatizar “la comprensión e interpretación de la realidad desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación”.

Se trata de un estudio exploratorio, descriptivo, interpretativo y transversal. Es exploratorio, porque su objetivo es indagar sobre un tema o problema de investigación poco estudiado o no abordado. Es descriptivo porque busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Danhke, 1989), e interpretativo porque describe la situación al realizarse el estudio e interpreta las opiniones o percepciones de los informantes clave para inferir conclusiones generales. Es una investigación transversal o sincrónica, puesto que los datos se recolectaron en un tiempo único, el propósito de este tipo de estudios es describir y analizar la interrelación entre variables, o categorías, según corresponda, en un momento dado (Hernández, Fernández, Baptista, 2003). Finalmente, la presente investigación se refiere a un establecimiento educacional y sus conclusiones se refieren a dicho contexto (Rodríguez y Gil, 1996).

b) Diseño

Para el logro de los objetivos de la investigación, se consideró un diseño metodológico no experimental, contemplándose el uso de dos métodos para abordar la investigación, desarrollados en dos etapas distintas. La primera parte del diseño se aborda desde el punto de vista cuantitativo, utilizándose el registro de cantidad y porcentajes, que refieren características mensurables de la realidad observada, con el objeto de conocer las formas de relaciones concretas de los aspectos estudiados, es decir, el vínculo establecido entre los conocimientos adquiridos a través de las clases de educación sexual y su impacto en la transformación de las conductas en el ámbito de la sexualidad de los alumnos y alumnas del establecimiento educativo abordado.

En esta etapa se aplicó una encuesta dirigida a alumnos, denominada “Mi opinión es importante”, la cual se presenta como un cuestionario tipo Likert, auto administrada, consta de 36 preguntas, que se dividen en tres ítems, las 12 primeras abordan aspectos conceptuales, las doce siguientes procedimentales y las últimas consultan respecto al ámbito actitudinal.

La segunda parte de la estrategia de investigación, fue elaborada con sustento fenomenológico, que busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia; lo importante para este tipo de enfoque es aprehender el proceso de interpretación por el que las personas definen su mundo y actúan en consecuencia. Se recurrió a ella con el objeto de profundizar en la perspectiva de los sujetos investigados, y conocer la significación y la valoración de los elementos adquiridos a través de la educación sexual en la escuela, y de parte de otros mediadores de la educación en los jóvenes.

Análisis de Resultados

El plan de registro y análisis de datos fue clasificado por etapas; la primera en realizarse, consistente con el diseño, fueron los datos obtenidos a través del método cuantitativo, los cuales fueron logrados a través de la aplicación del Cuestionario Likert, “Mi opinión es importante”; éstos se vaciaron en matrices del Programa Estadístico Computacional SPSS 11.5, según género, fueron analizados a nivel de estadística descriptiva. Los resultados más relevantes se expresaron en tablas y gráficas de pastel.

El análisis cualitativo está presente a través de todo el proceso de investigación. Sin embargo, en su etapa final, luego de la recolección de una gran cantidad de datos, fue necesario someterlos a sucesivas lecturas y ordenamiento, enfrentando de manera definitiva la etapa del análisis, contemplando en ello la comparación y la triangulación entre los resultados aplicados por técnica y método.

Los datos textuales obtenidos a través de la aplicación de los grupos focales y las entrevistas, fueron analizados en el Programa Computacional Atlas/ti 4.5, con el propósito de facilitar en esta etapa, su ordenamiento, clasificación, selección de códigos y categorías, para finalmente organizar los resultados en mapas conceptuales denominadas redes semánticas, las cuales contienen de manera principal los aprendizajes que dicen obtener los y las jóvenes de las clases de educación sexual impartidas en su establecimiento educacional.

Discusión e Interpretación de los Resultados

1.- Enfoque Cuantitativo

A continuación se presentan dos de los 44 gráficos elaborados producto de las respuestas obtenidas a partir de la aplicación del cuestionario “Mi opinión es

importante” dirigida a alumnos de segundo año medio. Luego de leer y analizar exhaustivamente toda la información aportada por los informantes clave, se seleccionó aquellos aspectos que se consideró tenían mayor relevancia para dar cuenta de los objetivos de investigación, identificándose las siguientes categorías de análisis:

A) Pertinencia y significancia de aprendizajes en educación sexual de los educandos impartidos en el establecimiento educacional.

TABLA N° 1
LOS APRENDIZAJES QUE HE LOGRADO EN EDUCACIÓN SEXUAL
LOS HE LOGRADO FUNDAMENTALMENTE DE MIS PROFESORES

	MDA		DA		NDA-NED		ED		MED	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
H	3	7	3	7	11	24	12	27	16	35
M	2	3	6	10	18	29	19	29	18	29

Nota: H = hombres; M = mujeres; MDA = muy de acuerdo; DA = de acuerdo; NDA-NED = ni de acuerdo ni en desacuerdo; ED = en desacuerdo; MDE = muy en desacuerdo.

Gráfico N° 1

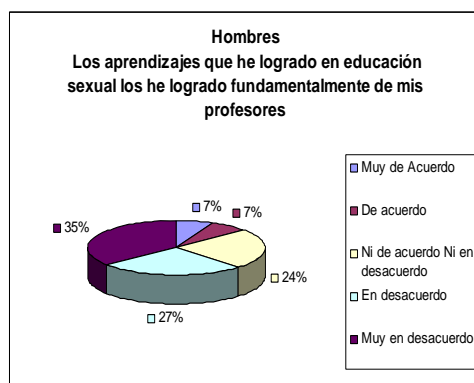
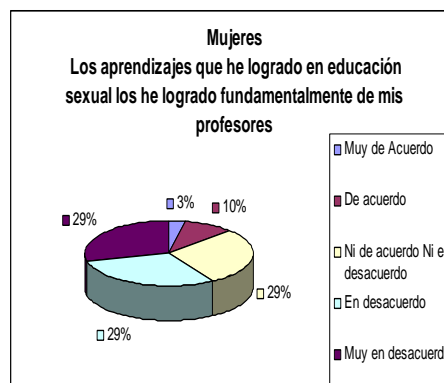


Gráfico N° 2

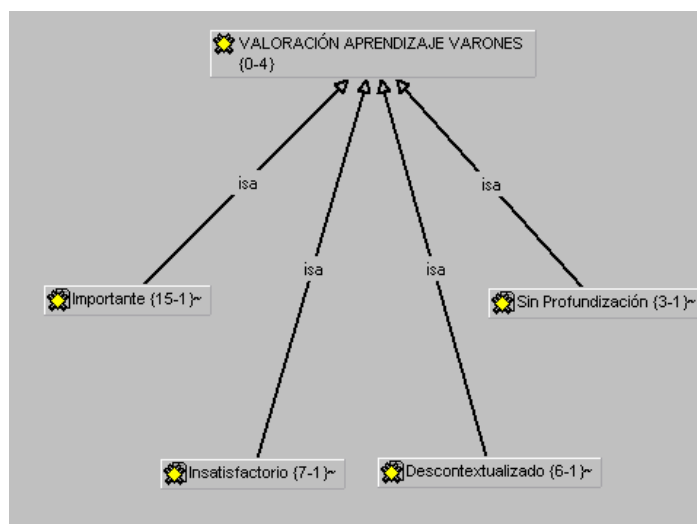


Los antecedentes reflejados en los gráficos N° 1 y N° 2, permiten inferir que la mayor parte de los alumnos hombres y mujeres manifiestan que sus principales aprendizajes significativos y pertinentes en educación sexual no se los deben a la enseñanza de sus profesores; ésto se sustenta en los resultados que manifiestan la posición en desacuerdo y muy en desacuerdo con la afirmación expuesta: 62% en el caso de los hombres, y 58% en el caso de la mujeres.

2.- Enfoque Cualitativo

Se presentan dos de las cuatro redes elaboradas, producto de las respuestas de los alumnos y alumnas.

RED DE ANÁLISIS N° 1 VALORACIÓN DEL APRENDIZAJE CLASES DE EDUCACIÓN SEXUAL – VARONES

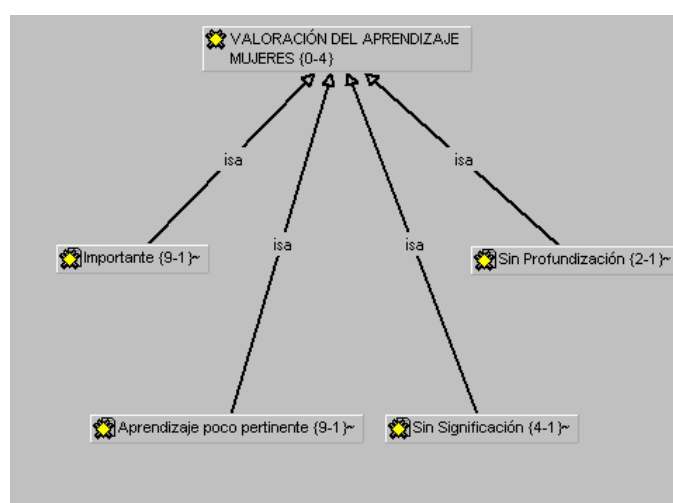


La Red de Análisis N° 1 representa las categorías relacionadas con la valoración que los estudiantes asignan a la educación sexual impartida por el establecimiento educacional, desde la perspectiva de lo que éstos consideran significativo y pertinente a su realidad personal y social.

Se podría interpretar que existe una aparente contradicción en el discurso de los alumnos, dado que por una parte manifiestan que los contenidos son “importantes” y por otro, que son “insatisfactorios” y “descontextualizados”; sin embargo, también es posible deducir que la temática abordada es importante para ellos y que, a través de algunas asignaturas y de parte de ciertos profesores, reciben contenidos que son relevantes para su vida y sus problemas, y en otros casos no es así. Por otra parte, que los temas tratados pese a que les aportan y les interesan, deberían ser abordados con mayor profundidad y mayor consideración de la opinión, posturas y necesidades de los alumnos.

RED DE ANÁLISIS N° 2

VALORACIÓN DEL APRENDIZAJE CLASES DE EDUCACIÓN SEXUAL – MUJERES



La Red de Análisis N° 2 representa la valoración que hacen las estudiantes respecto del aprendizaje logrado a través de las clases de educación sexual; en ella manifiestan que es importante, poco pertinente, sin significación y sin profundización. Esto revela una aparente contradicción de las alumnas, la que, sin embargo, puede atribuirse a los distintos temas tratados por diferentes profesores; para ellas resultan importantes ciertos contenidos y otros no tienen un impacto en sus vidas.

Conclusiones

De acuerdo a los resultados y producto del análisis realizado es posible postular las siguientes conclusiones:

1. Los aprendizajes en torno a la conducta en educación sexual en estudiantes de segundo año de enseñanza media, hombres y mujeres, atribuidos a la educación sexual impartida por el establecimiento educacional y a otros mediadores del aprendizaje, que según los adolescentes resultan significativos y pertinentes, son los aprendizajes valóricos y conceptuales, los cuales al ser internalizados producen cambios en su conducta, éstos son expresados principalmente por la autovaloración y el autocuidado; lo último se refleja en la elección de parejas adecuadas y la conducta preventiva de embarazos y enfermedades de transmisión sexual.

Al realizar un análisis comparativo respecto de los discursos de hombres y mujeres estudiantes de segundo año medio, con respecto a los aprendizajes transformadores de su conducta sexual atribuidos a las clases de educación sexual impartida por el establecimiento educacional, ambos coinciden en expresar que los aprendizajes valóricos y conceptuales producen cambios en su conducta.

2. Los estudiantes hombres de segundo año de enseñanza media, a diferencia de las mujeres, atribuyen en parte al aprendizaje conceptual con contenidos biológicos en exclusiva, impartido en clases de educación sexual en el establecimiento educacional y por otros mediadores del aprendizaje, el asumir una postura hedonista, en que buscan el placer por si mismo, ajeno a sentimientos y compromisos emotivos.

3. Las estudiantes de segundo año de enseñanza media, a diferencia de los varones, atribuyen a la información conceptual recibida en clases de educación sexual en el establecimiento educacional y por otros mediadores del aprendizaje, el tomar precauciones respecto al embarazo y a enfermedades de transmisión sexual.

4. La valoración asignada por los jóvenes, hombres y mujeres, de segundo año de enseñanza media a la educación sexual impartida por el establecimiento educacional es clasificada como: “importante”, “sin profundización”, “insatisfactoria”, “descontextualizada”, “poco significativa”.

Los jóvenes consideran que las clases de educación sexual impartidas en los establecimientos educacionales son importantes, sin embargo, la crítica social apunta a la carencia de pertinencia y significación de sus contenidos con relación a la problemática social, cultural y ambiental contingente de los y las estudiantes, puesto que los contenidos abordados resultan poco significativos para su vida personal y social. En este contexto es posible afirmar que resulta relevante situarse en las indicaciones de la reforma educativa, otorgando mayor consideración a la opinión, posturas y necesidades de los alumnos.

Para la implementación de una educación sexual que contemple aprendizajes significativos y pertinentes es necesario considerar un modelo educativo que

contemple a los jóvenes, hombres y mujeres, como sujetos activos de su aprendizaje, incorporando sus necesidades y propuestas.

BIBLIOGRAFÍA

- CASTELLS, M. (2000). *Aprender en la Sociedad de la Información*. Conferencia pronunciada el 31 de Mayo de 2000 en Seminario de Primavera de Fundación Santillana. <http://www.indexnet.santillana.es/res2/ponencias/primavera/castell.html>
- DANHKE, G. L. (1989). *Investigación y Comunicación*. En: Fernández – Collado y G. L. México: Mc Graw Hill.
- ECHEVERRÍA, B. (2000). *Macrotendencias en la Formación en la Unión Europea*. MIDE de la U. B. Barcelona.
- HERNÁNDEZ, R; FERNÁNDEZ, C; BAPTISTA, L. (2003). *Metodología de la Investigación*. Tercera Edición. México: Mc Graw Hill.
- LATORRE, A. et. al. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. España: Editorial GR92.
- OLAVARRÍA, J Y MADRID, S (2005). *Sexualidad, Fecundidad y Paternidad en Varones Adolescentes en América Latina y el Caribe*. México.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J.; GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: ALJIBE.

Artículo Recibido : 07 de Mayo de 2007

Artículo Aprobado : 10 de Junio de 2007

IV SECCIÓN
RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

POZO, J. I.; SCHEUER, N; PEREZ ECHEVERRIA, M.; MATEOS, M.; MARTIN, E.; DE LA CRUZ, M. (2006). *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje. Las Concepciones de Profesores y Alumnos. Barcelona: Graó, 435 pp.*

Gladys Jadue Jadue¹

Resumen

Los autores mencionados anteriormente, aparecen en la portada del libro, sin embargo, en el interior del mismo, se señalan como autores a un total de 20 investigadores entre los cuales se cuentan académicos de universidades latinoamericanas como la Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia; la Universidad Nacional del Comahue, Bariloche, Argentina; la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina; y la Universidad Autónoma de Madrid, como también docentes de educación primaria y secundaria que han colaborado con los académicos que han desarrollado las investigaciones que se dan a conocer en este libro.

El texto analiza el cambio educativo, esencialmente a través de la influencia que ejercen las concepciones de profesores y estudiantes sobre el aprendizaje y la enseñanza en sus propias prácticas educativas. Destaca la importancia de cambiar la mentalidad de quienes enseñan y aprenden, si realmente queremos transformar la educación actual.

De acuerdo a los autores del libro, conocer la manera en que los agentes educativos (profesores y estudiantes) conciben la práctica educativa no sólo ayudará

¹ Ph.D en Psicología Educacional. Universidad Austral de Chile. Valdivia. Chile. E-Mail: gjadue@uach.cl.

a comprender mejor las dificultades que afectan a nuestros sistemas educacionales para responder a las exigencias de enseñanza de la “sociedad del conocimiento” sino además, a realizar los cambios necesarios en la dirección en que se requieren.

El tema fundamental del libro lo compone la necesidad de estudiar en profundidad las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza y la manera en que éstas influyen en las actividades de enseñanza y viceversa. Constituye un trabajo de colaboración, de discusión y de reflexión que realizan los autores en su conjunto.

Está dividido en cinco partes: la primera, que incluye los capítulos 1 al 3, se denomina “Las concepciones del aprendizaje ante la nueva cultura educativa”; la segunda, que involucra los capítulos 4 al 8, se titula “Las concepciones en educación infantil y primaria”, la tercera parte “Las concepciones en educación secundaria” contiene los capítulos 9 al 12; la cuarta parte titulada “Las concepciones en educación universitaria” incluye los capítulos 13 al 15; y la quinta parte que involucra los capítulos 17 al 19, se titula “El cambio de las concepciones para la nueva cultura educativa”.

En el Capítulo 1, titulado: “La Nueva Cultura del Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento”, Juan Ignacio Pozo, analiza “la nueva cultura del aprendizaje” en el contexto de la sociedad del conocimiento, que está exigiendo nuevas metas y funciones de la educación. Plantea que las recientes maneras de gestionar y de distribuir socialmente el conocimiento, requieren mentalidades distintas a las que prevalecen actualmente en la educación, tanto entre quienes aprenden como entre quienes enseñan.

En el Capítulo 2, titulado: “Enfoques en el Estudio de las Concepciones Sobre el Aprendizaje y la Enseñanza”, M.P. Echeverría, M. Mateos, N. Scheuer y E. Martín, revisan los distintos puntos de vista tanto teóricos como metodológicos,

sobre las concepciones de los maestros y de los estudiantes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, las creencias sobre la mente de los aprendices y el conocimiento. Analizan las coincidencias y las divergencias entre las distintas maneras de abordar y de entender dichas concepciones.

En el Capítulo 3, titulado: “Las Teorías Implícitas Sobre el Aprendizaje y la Enseñanza”, J. Pozo, N. Scheuer, M. Mateos y M.P. Pérez Echeverría, proponen tres teorías implícitas que guiarán la práctica de profesores y estudiantes denominadas teoría directa, teoría interpretativa y teoría constructiva, a las que podría sumarse una cuarta que sería la teoría posmoderna. Finalmente, en este capítulo, se analizan los procesos mediante los cuales puede promoverse el cambio representacional de las concepciones de los estudiantes y de sus profesores, sobre el aprendizaje y la enseñanza en las prácticas educativas.

De acuerdo a los autores, el marco teórico que se desarrolla en los tres primeros capítulos del libro, es esencial para comprender las propuestas planteadas en los capítulos siguientes (4 al 8) en los que se presentan distintos trabajos de investigación que basados en el marco teórico antes presentado, intentan aclarar la manera en que profesores y estudiantes de distintos niveles educativos conciben los procesos de aprendizaje en la enseñanza dentro del contexto de la educación preescolar y básica.

Estudios semejantes pero referidos a la educación media se exponen en los Capítulos 9 al 12, y aquellos referidos a la educación superior en los Capítulos 13 al 16.

En el Capítulo 4, N. Scheuer, J. Pozo, M. De La Cruz y M. Echenique analizan “Las concepciones de los niños acerca del aprendizaje del dibujo como teorías implícitas”; y en el Capítulo 5, con una metodología semejante, N. Scheuer,

M. De La Cruz, J. Pozo, M. F. Huarte; M. Bosch, A. Bello y N. Baccalá, estudian esas mismas concepciones referidas al aprendizaje de la escritura.

Tanto en el Capítulo 6, titulado “Las Concepciones de los Profesores de Educación Primaria Sobre la Enseñanza y el Aprendizaje”, de E. Martín, M. Mateos, P. Martínez, J. Cervi, A. Pecharromán, y R. Villalón como en el Capítulo 7 titulado “Las Prácticas Discursivas de los Profesores en Clases de Primaria: Veo de Dónde Vienes y Sé Como Hablarte” de M. De La Cruz, N. Scheuer y M.F. Huarte, y también en el Capítulo 8 titulado “Del Dicho al Hecho: de las Concepciones Sobre el Aprendizaje a la Práctica de la Enseñanza de la Música” de J.A. Torrado y J. Pozo, tratan de las concepciones de los profesores de enseñanza básica: sus modos de pensar, hablar o ejecutar, en relación con su práctica de enseñanza o con relatos escritos de situaciones fácilmente reconocibles de enseñanza.

En el Capítulo 9, titulado “La Percepción de Profesores y Alumnos en la Educación Secundaria Sobre las Tareas de Lectura y Escritura que Realizan para Aprender”, M. Mateos; E. Martín y R. Villalón, analizan las concepciones sobre la lectura y la escritura, desde el punto de vista de los trabajos que implica leer y escribir desde su función epistémica, muy relacionada con las capacidades de aprender a aprender que exige la sociedad del conocimiento.

En el Capítulo 10, titulado “¿Qué es el Conocimiento y Cómo se Adquiere? Epistemológicas Intuitivas Entre Profesores y Alumnos de Secundaria,” I. Pecharromán y J. Pozo, analizan las concepciones epistemológicas de profesores y alumnos de educación secundaria obligatoria y de bachillerato, atendiendo a la influencia del dominio de conocimiento y de la especialidad de los docentes. Estudian las repercusiones de las creencias epistemológicas sobre las concepciones del aprendizaje.

En el Capítulo 11, titulado “De Fotógrafos a Directores de Orquesta: Las Metáforas Desde las que los Profesores Conciben el Aprendizaje” J. Aparicio y J. Pozo, estudian las teorías implícitas que sobre el aprendizaje mantienen profesores de educación secundaria en Colombia, seleccionando para ello metáforas enfocadas a los procesos cognitivos subyacentes al aprendizaje.

En el Capítulo 12, titulado “Las Concepciones de los Profesores de educación secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza, M. Pérez Echeverría; J. Pozo; A. Pecharromán, J. Cervi y P. Martínez, estudian las teorías implícitas de profesores de educación secundaria en España, a través de la resolución de una tarea de “dilemas” sobre tomas de decisiones de los profesores ante diferentes problemas relacionados con la enseñanza diaria en las escuelas.

En el Capítulo 13 titulado “Las Autobiografías Lectoras Como Autobiografías de Aprendizaje,” G. Vélez, estudia las concepciones desde el análisis de las autobiografías lectoras de estudiantes universitarios. La narración de los estudiantes muestra una evolución desde los procesos de traducción, decodificación y comprensión de la estructura del texto hasta una visión más epistémica de la lectura. Analiza cómo se perciben los estudiantes a sí mismos como lectores y como reconstruyen su historia personal de la lectura.

En el Capítulo 14 titulado “La Representación de los Procesos de Aprendizaje en Alumnos Universitarios”, M.P. Pérez Echeverría; A. Pecharromán; A. Bautista y J. Pozo, por medio de la clasificación, analizan la formación de categorías en novatos y expertos de diferentes áreas, estudiando los criterios que emplean los estudiantes universitarios para organizar diferentes tipos de resultados de aprendizaje.

En el Capítulo 15, titulado “Resumir para Estudiar: Concepciones de Estudiantes en Primer Año de la Universidad”, M. Bosch y N. Scheuer, con una metodología semejante a la utilizada por su colega G. Vélez en el Capítulo 13, analiza las concepciones de los estudiantes sobre la utilización del resumen. En estas narraciones analizadas con técnicas lexicométricas, aparecen diferentes perspectivas sobre el resumen, desde la idea de que se trata de una simple recopilación hasta una mirada epistémica. Estas diferentes narraciones sobre el resumen están correlacionadas con el rendimiento académico evaluado mediante calificaciones.

En el Capítulo 16 titulado “Concepciones de Enseñanza y Prácticas Discursivas en la Formación de Futuros Profesores” M. De La Cruz; J. Pozo; M.F. Huarte y N. Scheuer, analizan el discurso de diferentes docentes encargados de la formación de futuros maestros en Bariloche, Argentina.

En el Capítulo 17 titulado “El Cambio de las Concepciones para la Nueva Cultura Educativa” N. Scheuer y J. Pozo, reflexionan sobre los temas tratados en los capítulos anteriores, tanto desde el punto de vista teórico como desde las dimensiones y procesos que intervienen en la modificación de las teorías.

En el Capítulo 18, titulado “El Cambio de las Concepciones de los Alumnos Sobre el Aprendizaje” M. Mateos y M.P. Pérez Echeverría reflexionan sobre los retos que plantean a la educación las decisiones que pueden tomarse para favorecer las transformaciones educativas que se necesitan, buscándolas mediante un cambio de las representaciones que favorezcan concepciones del aprendizaje más evolucionadas tanto en los docentes como en los estudiantes, para lo que se requerirá el diseño de nuevos espacios instruccionales que faciliten la transferencia del control y la gestión metacognitiva de su propio aprendizaje de parte de los estudiantes.

En el Capítulo 19, titulado “Modelos de Formación Docente para el Cambio de Concepciones en los Profesores”, E. Martín y J. Cervi plantean que los nuevos

espacios de aprendizaje en la enseñanza requerirán de un cambio en las concepciones de los profesores mediante nuevos modelos de formación docente, que deberían basarse en reconciliar las concepciones de los profesores con sus prácticas, mediante un proceso de reflexión guiada que tuviese como meta promover la modificación de las representaciones en las propias concepciones que los maestros acabarán por dirigir de forma más reflexiva o explícita de sus propias prácticas.

El libro propone que los profesores vuelvan a pensar de forma conjunta sus concepciones y sus prácticas, en vez de dejarse arrastrar inconscientemente por las inercias y las añoranzas de sus propias historias educativas, tanto personales como culturales. Se plantea que el necesario cambio de las prácticas docentes requiere, entre otros aspectos, la modificación de las representaciones de profesores y estudiantes sobre lo que ocurre en las salas de clases, sus concepciones en forma de creencias, interpretaciones, prejuicios, supuestos, expectativas, aunque las transformaciones que se requieren en educación involucran intervenciones en muchos ámbitos de distinta naturaleza, desde el cambio de las concepciones de maestros y estudiantes a las modificaciones de la organización y estructura administrativa de los establecimientos educacionales, sus culturas de enseñanza y de aprendizaje, la normativa legal mediante la cual se rigen, las demandas sociales y el medio en el que desarrollan su actividad.

Crítica y Valoración Personal del Tema

Un libro interesante y útil en la formación inicial docente y en los programas de postgrado en educación.

Artículo Recibido : 03 de Mayo de 2007

Artículo Aprobado : 05 de Junio de 2007

ARBOLEDA, J.C. (2007). *Pensamiento Lateral y Aprendizajes. Mapa Cognitivo para Comprender y Proceder con Éxito en el Estudio, la Familia, el Trabajo y la Vida Cotidiana*. Bogotá: Editorial Cooperativa Editorial Magisterio, 123 pp.

Gladys Rojas Peñaloza¹

Resumen

El pensamiento lateral y el mapa cognitivo reflexión lateral, forman parte del núcleo o aspecto central del libro; la temática desarrollada por el autor, representa una invitación para hacernos cargo del éxito o fracaso en nuestras vidas. A través de sus talleres y aplicaciones prácticas entrega una herramienta perfectible de ser trabajada en cualquier contexto y dimensión. Lo anterior implica asumir la reflexión, el pensamiento lateral y la metacognición como un medio para la estructuración y desarrollo de nuestro proyecto de vida.

El texto está compuesto por cinco capítulos y consta de 128 páginas.

El autor nos presenta en su trabajo una herramienta - mapa cognitivo reflexión lateral –instrumento basado en la pedagogía activa, el pensamiento crítico y la pedagogía por proyecto de vida, el cual es aplicable a distintos ámbitos del quehacer humano.

El primer capítulo da cuenta de la dualidad ontológica ver - mirar y como ésta tiene su correlato con las distintas formas de estructurar el pensamiento. Se alude a

¹ Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad Mayor. Temuco. Chile. E-mail: gcrojasp@gmail.com

la diferencia existente entre un pensamiento único, limitado, convergente y un pensamiento múltiple, lateral y de tipo divergente. El autor nos plantea de un modo claro las limitaciones de un pensamiento único que produce un deterioro en nuestras vidas, para luego señalar con gran agudeza la relación existente entre pensamiento lateral, felicidad y calidad de vida. También, nos señala la importancia de flexibilizar nuestra mirada, como una forma de crecimiento humano. En este contexto el pensamiento lateral es un recurso que bien orientado aporta dignidad, felicidad, autodirección y autoproyección.

Más adelante, presenta una relación entre metacognición y pensamiento lateral, considerando esta última como un proceso complementario para el éxito de la metacognición, es decir, la capacidad para ver panorámicamente las alternativas o soluciones de un problema, evaluación, reformulación y control de sí mismo.

Finaliza este capítulo con una invitación a –educar la mirada- tarea que debe ser iniciada desde la más temprana edad para garantizar a futuro un sujeto con un pensamiento abierto, flexible y pluralista, capaz de interactuar efectiva y afectivamente en los diferentes ámbitos de actuación en una sociedad cuya característica principal es el cambio permanente y la incertidumbre.

En el segundo capítulo, se introducen algunos aspectos relacionados con los aspectos teóricos y prácticos del pensamiento lateral, la relación entre este tipo de pensamiento y los pensamientos múltiples, las dimensiones y valoraciones existentes entre reflexión lateral, comprensión significativa y aprendizaje. Al finalizar este capítulo se realiza un llamado hacia los profesionales de la educación para hacerse cargo de dos tareas prioritarias en la escuela:

— Generar oportunidades y desarrollar en los estudiantes pensamientos múltiples, lateral, conceptual, crítico y creativo, entre otros.

— Dignificar la formación del pensamiento como una herramienta que permite la toma de decisiones y el desarrollo de nuestro proyecto de vida.

En el capítulo tercero, encontramos la definición y caracterización del mapa cognitivo, reflexión lateral o reflexión panóptica, aludiendo a que el objeto de reflexión debe ser visto en forma panorámica, multidimensional y multiperceptual. Posteriormente, se presenta el esquema general del mapa cognitivo con los pasos y etapas para llevarlo a cabo.

En el capítulo cuarto encontramos aplicaciones de mapas cognitivos en el ámbito de las emociones, vida estudiantil, vida laboral y la participación del trabajador en las organizaciones. La estructura básica de cada aplicación implica plantear la inquietud y su abordaje en los diferentes planos y dimensiones. Lo anterior permite al o los participantes la elaboración de juicios, proposiciones y propuestas argumentativas.

En el quinto y último capítulo, se desarrolla una serie de guías metodológicas en el ámbito académico que dan lugar a reflexiones laterales que permiten la formación de constructos aplicables en todas las áreas del ser, del saber y del saber hacer.

Crítica y Valoración Personal del Tema

Los distintos aspectos que aborda el texto en cuestión, tiene un gran valor y utilidad para todas aquellas personas y organizaciones que asumen el desafío del autoconocimiento y la reflexión como una herramienta que permite la construcción de aprendizaje significativo y la creación de espacios sociales, de respeto, tolerancia, solidaridad y aceptación a la diversidad.

Del mismo modo, es una herramienta poderosa para los docentes los cuales deben asumir el rol protagónico que les corresponde en su función de mediador, entre la microcultura de los estudiantes y las posibilidades reales que puedan interactuar efectiva y eficazmente con la macrocultura.

En síntesis, se puede afirmar que una persona que posee un pensamiento lateral, divergente, proactivo, tendrá mejores y mayores oportunidades para asumir el control de su desarrollo, aprendiendo a ser feliz en base a la conformación y realización de su proyecto de vida.

Esta obra en sus aspectos teóricos y prácticos representa un gran aporte para lograr una educación de calidad en la sociedad del conocimiento, en la cual todos los alumnos/as independientemente de sus características sociales, culturales, económicas y étnicas, puedan a través de la construcción de procesos reflexivos - metacognitivos- ser participantes activos en la generación de su propio mundo y por ende, contribuir a la co-construcción de una sociedad más justa y solidaria.

Cabe señalar al respecto que la propuesta presentada tiene un fundamento con distintos grados de solidez teórica y metodológica, por lo que conviene aplicarla desde una perspectiva holística en los distintos contextos educativos y sociales.

Artículo Recibido : 08 de Mayo de 2007

Artículo Aprobado : 09 de Junio de 2007

NORMAS GENERALES PARA LA PUBLICACION DE ARTICULOS

1. La REVISTA INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN es una publicación semestral del Programa de Magister en Educación - Facultad de Educación y Humanidades, Departamento de Educación - de la Universidad de La Frontera, Temuco-Chile.
2. Hasta el 15 de Mayo y 15 de Octubre de cada año, se recibirán, para su publicación en los respectivos semestres del mismo año, trabajos inéditos correspondientes a Investigaciones realizadas o derivadas de ellas, Reflexiones Pedagógicas, Reseñas Bibliográficas y Tesis de Postgrado, en este último caso, de preferencia correspondientes al Programa de Magister en Educación de la Universidad de La Frontera.
3. La recepción de un trabajo no implicará ningún compromiso de la Revista para su publicación.
4. El Comité Editor procederá a la selección de los trabajos de acuerdo con los criterios formales y de contenido de esta publicación.
5. Los artículos deberán ser presentados en CD, letra Times New Roman, tamaño 12, formato Word 6.0, a espacio y medio e impresos en papel tamaño carta por una sola cara, incluyendo tablas, gráficos, cuadros, etc. en la ubicación correspondiente, de acuerdo al desarrollo del tema.
6. Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo bibliografía, gráficos, tablas, etc.
7. A final del artículo se incluirá la bibliografía por orden alfabético, la cual deberá ajustarse a la siguiente estructura:

- **Libros:** apellido del autor, seguido de la inicial del nombre, año de edición en paréntesis, título del libro en cursiva, lugar de edición, editorial.
 - **Revistas:** apellido del autor, seguido de la inicial de nombre, año de edición en paréntesis, título del artículo entre comillas, nombre de la revista en cursiva, número del volumen, número de la revista, cuando proceda (en paréntesis) y las páginas que comprende el artículo dentro de la revista.
8. En hoja aparte deberá incluirse el nombre del autor, título profesional, grado académico, dirección, institución donde trabaja y cargo que desempeña, número de teléfono, fax y E-mail.
9. Los originales no serán devueltos.
10. La corrección de pruebas se hará cotejando con el original, sin corregir el estilo usado por los autores.

Los trabajos serán remitidos a:

Sonia Osses Bustingorry
Directora
Revista INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN
Programa Magister en Educación
Facultad de Educación y Humanidades
Departamento de Educación
Universidad de La Frontera
Casilla 54-D Fono (56) (45) 325251
E-mail: sosses@ufro.cl
Temuco-Chile

NORMAS ESPECÍFICAS PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTICULOS

I. REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

- 1) Extensión : 12 a 15 páginas tamaño carta.
- 2) Componentes :
- Nombre del artículo
 - Abstract en inglés, no más de 15 líneas
 - Resumen en español, no más de 15 líneas
 - Artículo
 - Referencias

II. INVESTIGACIONES

- 1) Extensión : 10 a 12 páginas tamaño carta
- 2) Componentes :
- Nombre del artículo
 - Abstract en inglés, no más de 15 líneas
 - Resumen en español, no más de 15 líneas
 - Introducción
 - Objetivo(s) general(es)
 - Metodología
 - Análisis de resultados
 - Discusión e interpretación de los resultados
 - Conclusiones
 - Referencias
- 3) Financiamiento : cuando proceda, se deberá señalar, a pie de página, la fuente de financiamiento de la investigación.

III. TESIS DE POSTGRADO.

- 1) Extensión : 8 a 10 páginas tamaño carta
- 2) Componentes :
- Nombre del artículo
 - Abstract en inglés, no más de 15 líneas
 - Resumen en español, no más de 15 líneas
 - Introducción
 - Objetivo(s) general(es)
 - Metodología
 - Análisis de resultados
 - Discusión e interpretación de los resultados
 - Conclusiones
 - Referencias

IV. RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1) Extensión : 4 a 5 páginas tamaño carta
- 2) Componentes :
- Referencia bibliográfica completa (autor, año, título, ciudad, editorial, N° de edición, N° de páginas)
 - Resumen del contenido señalando el tema principal del libro y el método de trabajo que utiliza el autor
 - Crítica y valoración personal del tema
 - Breve conclusión sobre la posible utilidad e interés del libro desde el punto de vista educativo

