

REXE

“REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN”

Vol. 12, No. 23, enero-julio, 2013

Indexación

Dialnet, IRIASE, CREDI-OEI, REBIUN, Redalyc, Latindex

Secretaría canje y suscripciones

Mirta Luna
Hemeroteca, Biblioteca Central
mluna@ucsc.cl
Alonso de Ribera 2850
Concepción, Chile

Gráfica portada e interiores

Fotografía: Enlazador de Mundos
Lugar: Proyecto Enlazando Mundos: Escuela Rosa Medel de Coronel
Encuentro Escuelas Rurales: Acto cultural en Santa Juana

ISSN 0717 - 6945

ISSN 0718 - 5162 versión en línea

Correo electrónico

rexe@ucsc.cl

Versión electrónica

<http://www.rexe.cl>

Precio de venta

Público en general \$ 5.000 (USD \$ 8)
Docentes sistema escolar Básico y Medio \$ 3.000 (USD \$ 5)
Estudiantes \$ 1.500 (USD \$ 3)

Dirección postal

Revista de Estudios y Experiencias en Educación, REXE
Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción
Alonso de Ribera 2850, Código postal 4090541
Concepción, Chile

Impresión

En los talleres de Trama Impresores, S. A.
Av. Colón 7845, Hualpén, Chile
Diciembre de 2012



REXE

**“REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN
EDUCACIÓN”**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN, REXE

Vol. 12, No. 23, enero-julio, 2013

Publicación Semestral de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción

Representante legal

Rector UCSC, Dr. Juan Cancino Cancino

Directora

Dra. Donatila Ferrada Torres

Consejo Editorial

Dr. Rolando Pinto Contreras, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile.

Dra. Viola Soto Guzmán, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile.

Dr. Mario Quintanilla Gatica, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Dr. José Gabriel Brauchy Castillo, Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile.

Dr. Miguel Alvarado Borgoño, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

Dra. Mitzí Benítez Vega, Universidad de Antofagasta, Antofagasta, Chile.

Dra. Marianela Denegri Coria, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.

Dr. Guillermo Williamson Castro, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.

Consultores Externos

Dr. Agustín Escolano Benito, Universidad de Valladolid, Valladolid, España.

Dr. Ignasi Puigdemívol Agudé, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

Dra. Rosane Carneiro Sarturi, Universidad Federal de Santa María, Santa María, Brasil.

Dr. Miguel Beas Miranda, Universidad de Granada, Granada, España.

Dra. Susana Vior, Universidad de Luján, Buenos Aires, Argentina.

Dr. Guillermo Pérez-Gomar Brescia, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

Consejo de Redacción

Dra. Marcela Bizama Muñoz, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Dr. Jaime Constenla Núñez, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Dra. Alicia Villena Spuler, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Comité Científico Evaluador del Número

Ana María Montero Pedrera (Universidad de Sevilla, España), Antonio Salinas Zapata (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Alicia Escribano González (Universidad de Castilla-la Mancha, España), Manuel Hijano del Río (Universidad de Málaga, España), Claudio Almonacid Águila (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Raúl Pizarro Sánchez (Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile), Verónica Cobano-Delgado (Universidad de Sevilla, España), Matilde Niño (Universidad Arturo Prat, Chile), Carlos Ossa Cornejo (Universidad del Bío-Bío, Chile), Nancy Zamorano (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Juan Antonio Lorenzo Vicente (Universidad Complutense de Madrid, España), Juan Manuel Fernández Soria (Universidad de Valencia, España), Pablo Álvarez Domínguez (Universidad de Valencia, España), María Cristina Yanes Cabrera (Universidad de Sevilla, España), Manuel Bastías Urra (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Miguel Somoza Rodríguez (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España), Marcela Betancourt Sáez (Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile), Andrea Garrido (Universidad San Sebastián, Chile), Vicente Llorent Bedmar (Universidad de Sevilla, España), Alfredo Jiménez Eguizábal (Universidad de Burgos, España), José Gabriel Brauchy (Universidad del Bío-Bío, Chile), Silvia Redón (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile), Roseli Rodrigues de Mello (Universidad Federal de San Carlos, Brasil), Luis Ajagan (Universidad de Concepción, Chile), Teresa González Pérez (Universidad de La Laguna, España), Valeria Herrera (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Claudio Muñoz (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile).

Producción Editorial

Corrección en español

María Inés Varas Cociña

Secretaría Técnica, Diseño y Maquetación

José David Alarcón Araneda

Editor Digital

Eduardo Quiroga Aguilera

SUMARIO

PRESENTACIÓN	8
SECCIÓN INVESTIGACIÓN	
GUILLERMO PÉREZ GOMAR BRESCIA El plan CEIBAL del Uruguay: discursos docentes y factores que inciden en su proceso de apropiación y sostenibilidad	15
MITZI BENÍTEZ VEGA Y CAROLA HERRERA BRAVO Innovación metodológica en la docencia universitaria a través de ambientes virtuales de enseñanza aprendizaje	35
CRISTIÁN VENEGAS TRAVERSO Hacia la innovación en la formación inicial docente para un desempeño exitoso en contextos alta vulnerabilidad social y educativa	47
RAÚL FUENTES FUENTES; ALADINO ARANEDA VALDÉS Y CARLOS VERDUGO CAMPOS Aproximación al concepto de talento pedagógico: un paso en la selección de personas con potencial docente para la FIP en Chile	61
ALFONSO MUÑOZ MUÑOZ Y JORGE RAMIÓ AGUIRRE Educación mediante enciclopedias visuales temáticas: intypedia un caso de éxito	75
PATRICIA ZAPATA JAQUE; ABELARDO CASTRO HIDALGO Y GUILLERMO RODRÍGUEZ MOLINA Estrategias usadas por los estudiantes para superar el círculo de la reproducción social	89
IRMA LAGOS; JOSHUA YAIKIN; CHRISTIAN ESPINOZA; NICZA ALVEAL; DOMINIQUE JARA; SOFÍA RIVERA Y CAROLINA TORRES El taller de comprensión de texto de divulgación científica, facilitador de procesamiento profundo en educación secundaria	103
ANDREA GARRIDO RIVERA Y DALYS SALDAÑA ESPINOZA Evaluación de un programa de especialización orientado a la promoción de derechos de la infancia, implementado en contextos de vulnerabilidad social, región del Biobío	123
SECCIÓN ESTUDIOS Y DEBATES	
RAÚL ANTONIO BUSTOS GONZÁLEZ Discurso histórico, mitos y enseñanza de la historia. El caso de las relaciones de Chile, con Bolivia y Perú	145
SECCIÓN EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS	
EMILIO CRISOL MOYA Y M ^a ASUNCIÓN ROMERO LÓPEZ Las guías de trabajo autónomo a través de MOODLE. Opinión de los estudiantes. Una experiencia en la Universidad de Granada	159

CONTENTS

PRESENTATION	8
RESEARCH SECTION	
GUILLERMO PÉREZ GOMAR BRESCIA The plan CEIBAL of Uruguay: teachers discourses and factors that influence the process of ownership and sustainability	15
MITZI BENÍTEZ VEGA Y CAROLA HERRERA BRAVO Methodological innovation in university teaching through virtual teaching and learning environments	35
CRISTIÁN VENEGAS TRAVERSO Towards innovation in initial teacher training for successful performance in high vulnerability contexts social and educational	47
RAÚL FUENTES FUENTES; ALADINO ARANEDA VALDÉS Y CARLOS VERDUGO CAMPOS Approach to the concept of pedagogical talent: a step in the selection of people with teaching potential for FIP in Chile	61
ALFONSO MUÑOZ MUÑOZ Y JORGE RAMIÓ AGUIRRE Educating with thematic visual encyclopedias: intylopedia a successful case	75
PATRICIA ZAPATA JAQUE; ABELARDO CASTRO HIDALGO Y GUILLERMO RODRÍGUEZ MOLINA Strategies used by the students to surpass the circle of the social reproduction	89
IRMA LAGOS; JOSHUA YAIKIN; CHRISTIAN ESPINOZA; NICZA ALVEAL; DOMINIQUE JARA; SOFÍA RIVERA Y CAROLINA TORRES The Workshop comprehension of divulgation scientific texts, facilitator factor of deep processing strategies in Secondary Education	103
ANDREA GARRIDO RIVERA Y DALYS SALDAÑA ESPINOZA Evaluation of a specialized program designed to promote children's rights, implemented in contexts of social vulnerability, Biobío region	123
STUDY AND DISCUSSION SECTION	
RAÚL ANTONIO BUSTOS GONZÁLEZ Address history, myths and teaching of history. The case of Chile's relations with Bolivia and Perú	145
SECTION EDUCATIONAL EXPERIENCES	
EMILIO CRISOL MOYA Y M ^a ASUNCIÓN ROMERO LÓPEZ The self-employment guide through MOODLE platform. Student's opinion. An experience at the University of Granada	159

PRESENTACIÓN

El Vol. (12), N° 23 correspondiente al período enero-julio del año 2013 de la revista REXE, comprende un total de 10 artículos, resultado de un riguroso proceso de selección realizada por nuestros colaboradores que actúan en calidad de árbitros especializados de acuerdo con sus propias experticias investigativas. Como es tradición de nuestra revista, los artículos se distribuyen en sus tres secciones de Investigación, de Estudios y Debate y de Experiencias Pedagógicas, y su prioridad de publicación está en aquellos artículos que presentan resultados de investigación, por el perfil científico que se ha otorgado a esta publicación.

En consecuencia con lo anterior, la Sección de Investigación, ha seleccionado un conjunto de 8 artículos que abordan temáticas vinculadas con las políticas educativas a nivel de sistema, con la formación de profesorado y con su perfeccionamiento, con la implementación y evaluación de programas educativos que reportan nuevos datos empíricos para repensar el quehacer docente en los distintos niveles de formación. Los diseños metodológicos presentes van de diseños experimentales a trabajos puramente cualitativos, así también como la mezcla entre ellos. Por su parte, la sección Estudios y Debates, aborda la temática de la construcción de identidad producida en la clase de historia a propósito de la relación de los países del Conosur (Chile, Perú y Bolivia). Finalmente, la sección Experiencias Pedagógicas, presenta una experiencia en educación superior por medio del uso de la plataforma Moodle como recurso para desarrollar guías que favorecen el aprendizaje autónomo de estudiantes.

Con la intención de colaborar en la orientación de nuestros lectores en su búsqueda bibliográfica se presenta a continuación una breve síntesis de cada artículo por sección. De esta forma, en primer término, dedicaremos nuestra atención a la sección de investigación, toda vez que se configura en el cuerpo central de la revista.

Iniciaremos esta breve descripción sintetizando el trabajo de Guillermo Pérez-Gómar cuya investigación reporta interesantes datos sobre la política uruguaya de universalización digital educativa que se implementó en ese país, que consistió en la donación de un computador a cada estudiante y maestro a fin de impactar los procesos escolares, conocido como plan Ceibal. Sus hallazgos –desde la óptica de los docentes– describen grandes conjuntos de percepciones respecto de esta política y su impacto en la escuela, las primeras que manifiestan apoyo y valoración, las segundas que sin rechazarlas expresan abiertas críticas y las terceras que definitivamente las resisten. Estos datos permiten a su autor reflexionar sobre el sentido del cambio educativo y su dependencia de las subjetividades de las personas que deben encargarse de ellos, al mismo tiempo que requieren de una multiplicidad de otros factores, tales como el acompañamiento de nuevas prácticas de enseñanzas, de sentires compartidos, entre otros.

Seguidamente, y siguiendo con los impactos de la tecnología en la enseñanza, se encuentra el trabajo de Mitzi Benítez y Carola Herrera, cuya investigación versa sobre un estudio que compara tres sistemas de enseñanza para la asignatura de Introducción a la Filosofía en la Carrera de Derecho en una institución de educación superior. El primero, es el tradicional-presencial, el segundo es la modalidad e-learning y el tercero es el b-learning. Particularmente llamativo resulta este estudio porque incursiona en una

disciplina y en una carrera que tradicionalmente no es caracterizada por las innovaciones. Los hallazgos, les permiten, a sus autoras, sostener que la modalidad b-learning resulta ser la más apropiada, no sólo por los grados de satisfacción de sus estudiantes sino que porque mejoraría sustantivamente sus aprendizajes, a la vez que superaría la demanda de presencialidad que tiene la clase tradicional y el requerimiento de autorregulación que requiere el sistema e-learning.

A continuación, y también focalizado en la formación de profesionales de profesores en la educación superior, se encuentra el estudio de Cristián Venegas, que cuestiona los procesos de formación de profesores de carácter fuertemente homogeneizadores presentes en Chile, a partir de un análisis en segundo nivel de una investigación que pone en evidencia la fuerte demanda por la consideración de atender a un desempeño laboral del profesorado ajustado a contexto, sobre todo cuando éste pertenece a lo que se ha caracterizado como altamente vulnerable, el cual coincide mayoritariamente con aquel desempeño de profesores en escuelas públicas. Este trabajo, le permite a su autor sostener que se requiere con urgencia intervenir los procesos de formación de profesores, considerando nuevos saberes y prácticas que hoy están ausentes del currículum de formación y que son fundamentales al momento de pensar seriamente en la ruptura de la brecha existente entre las escuelas públicas y las privadas en el país.

Continuando con la temática de formación de profesores se encuentra el trabajo de Raúl Fuentes, Aladino Araneda y Carlos Verdugo, quienes a partir de una revisión conceptual del talento buscan caracterizar el de “talento pedagógico” a fin de configurar un indicador para identificar posibles futuros profesionales de la educación más eficientes y eficaces, y con ello, impactar la propia formación del profesorado. Sus autores, que basan sus hallazgos en el estudio de documentación bibliográfica, sostienen que sería posible definir criterios que sostengan la detección de “talento pedagógico” en los futuros postulantes a las carreras de pedagogía.

Posteriormente, se presenta el trabajo de Alfonso Muñoz y Jorge Ramió, que sistematiza una experiencia exitosa de un recurso educativo, como lo es la enciclopedia visual temática denominada Intypedia a partir de la evaluación de su impacto en la red. Este recurso, a base de videos sintéticos de temáticas permite el correcto seguimiento de las lecciones tanto a expertos en seguridad, estudiantes universitarios como internautas en general. Los hallazgos, de acuerdo con sus autores, ponen en evidencia el éxito de Intypedia a la base de las numerosas descargas que ésta tiene de cada uno de los tomos que la componen. La explicación del éxito obtenido de este recurso para la educación a distancia se debería a la fluidez en el tiempo por la capacidad de sintetizar en breves períodos los aspectos claves de las unidades didácticas que trata con un lenguaje accesible para todos, sin distinción.

Luego, se encuentra el trabajo de Patricia Zapata, Abelardo Castro y Guillermo Rodríguez, que presenta los resultados de una investigación que busca establecer relaciones entre las estrategias sociales-académicas y el conocimiento-comunicación que utilizan los estudiantes de sectores vulnerables con éxito escolar para superar las distancias entre el habitus del que son portadores y la cultura escolar que desarrolla la escuela. En este estudio con diseño cualitativo, los hallazgos de estos autores, les permiten identificar estrategias de conocimiento que estos estudiantes utilizan para superar este tránsito con

diferencial cultural, y que sintetizan de esta forma: “elegir, coordinar y aplicar los procedimientos estimulados por sus profesores para conseguir un fin relacionado con el aprendizaje de acuerdo a las expectativas que tenía su familia, sus profesores y ellos mismos”.

Siguiendo en el campo de estudio sobre la vulnerabilidad escolar, el artículo de los autores Irma Lagos, Joshua Yaikin, Christian Espinoza, Nicza Alveal, Dominique Jara, Sofía Rivera y Carolina Torres, presenta los resultados de una investigación con diseño cuantitativo que evalúa la efectividad de un taller de divulgación científica en escolares de enseñanza media de contextos vulnerables. Sus hallazgos, les permiten a sus autores concluir que la metodología usada en este taller “contribuyó a incrementar significativamente la comprensión lectora y a iniciar el desarrollo de la estrategia de procesamiento profundo de los estudiantes de los dos grupos experimentales” además, esta metodología posibilita “incrementar las competencias lectoras de texto de divulgación científica en estudiantes secundarios de alta y mediana vulnerabilidad social, de educación científica humanista” por su parte, las dificultades encontradas en el procesamiento global estarían indicando que éste requiere de una intervención que involucre un plazo mayor y que demandaría un acompañamiento de carácter interdisciplinar.

El contexto de vulnerabilidad también es el escenario del estudio que cierra esta sección de investigación, de las autoras Andrea Garrido y Dalys Saldaña, que a partir de un estudio cuali-cuantitativo realizan una evaluación de un programa de especialización intersectorial para promover los derechos de la infancia en educadoras de párvulos en sus espacios escolares. Los hallazgos, les permitieron concluir que dicho programa desarrolla la mayoría de las temáticas que consideraba, especialmente aquellas asociadas a delitos sexuales, consumo de drogas y conocimiento de la normativa. Estos antecedentes, sugieren que la promoción de derechos de la infancia en contextos de vulnerabilidad social, se configura en una temática posible de abordar, a partir de la formación de sus profesionales y que su impacto puede constituirse en un real e importante aporte para la sociedad.

La Sección Estudios y Debates presenta el artículo de Raúl Bustos, el cual desarrolla un trabajo que aborda una temática de tremenda vigencia en el contexto del Conosur de América Latina y que tiene que ver con el análisis de las relaciones entre Bolivia, Chile y Perú a partir de la forma de enfrentar estos contenidos en la clase de Educación en Historia, poniendo en debate el marco internacional de la globalización y su impacto en el nuevo rol del Estado-Nación. De esta forma, se discuten contradicciones fundamentales frente a la configuración de identidad como unificación nacional y aquella identidad basada en la alteridad. Asimismo, su autor evidencia los mitos que sostienen a cada uno de estos países que se reproducen en la enseñanza de la historia, al mismo tiempo que presenta alternativas educativas para avanzar en una construcción del aprendizaje de la historia sobre la base de técnicas como el debate que permiten ampliar el horizonte de comprensión de los estudiantes.

La Sección Experiencias Pedagógicas, en este número, presenta el trabajo de Emilio Crisol y María Asunción Romero, quienes muestran una experiencia pedagógica en educación superior española en la carrera de Logopedia que se centró en la implementación del recurso Moodle, utilizado para la docencia on line. El eje central que se proponía esta acción pedagógica era desarrollar el trabajo autónomo en los estudiantes. Sus autores realizan un seguimiento del uso del recurso docente y el grado de satisfacción de sus usuarios

PRESENTACIÓN

y constatan que, el uso de guías de trabajo autónomo producido a través de la plataforma Moodle, aumentó la responsabilidad, implicación y autonomía de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, y al mismo tiempo pudieron observar un aumento en el trabajo colaborativo entre ellos.

Para finalizar, sólo queda dejar abierto el debate y la discusión que pueden alimentar cada uno de los trabajos aquí presentados, y esperar el intercambio entre autores y lectores en un fecundo diálogo que permita abrir nuevas puertas para avanzar en la construcción del conocimiento educativo que nos ocupa.

DRA. DONATILA FERRADA TORRES

Directora



SECCIÓN INVESTIGACIÓN

EL PLAN CEIBAL DEL URUGUAY: DISCURSOS DOCENTES Y FACTORES QUE INCIDEN EN SU PROCESO DE APROPIACIÓN Y SOSTENIBILIDAD

THE PLAN CEIBAL OF URUGUAY: TEACHERS DISCOURSES AND FACTORS THAT INFLUENCE THE PROCESS OF OWNERSHIP AND SUSTAINABILITY

GUILLERMO PÉREZ GOMAR BRESCIA

Universidad Católica del Uruguay
Montevideo, Uruguay
guillermoperezgomar@gmail.com

Recibido: 07/05/2013 Aceptado: 05/06/2013

RESUMEN

El presente trabajo se basa en algunos hallazgos de la investigación "Impactos del Plan Ceibal en las prácticas de enseñanza en las aulas de Primaria", que tuvo como propósito general describir y comprender las formas de apropiación y el uso didáctico de las computadoras portátiles XO en las aulas de las escuelas públicas del Uruguay en el marco del Plan Ceibal. Uno de los supuestos de partida fue que el Plan Ceibal tiene un efecto casi inmediato en términos de inclusión digital de los niños y familias de sectores populares, pero que, al mismo tiempo, su apropiación por parte de los maestros y su incorporación a la práctica docente cotidiana es el aspecto más complejo y a más largo plazo. Desde un enfoque cualitativo y a través de la realización de entrevistas en profundidad, se abordan los discursos docentes sobre el Plan y los factores que inciden en su apropiación por parte de las maestras involucradas. Los resultados evidencian cuáles son los factores clave en su proceso de implementación, así como los que influyen en su apropiación por parte de los docentes y en su sostenibilidad en los centros, a partir del carácter cultural que poseen las prácticas educativas y el sentido del cambio propuesto.

PALABRAS CLAVE

PLAN CEIBAL, DISCURSOS, APROPIACIÓN, CAMBIO EDUCATIVO

ABSTRACT

This work is based on some research findings "Impacts of Plan Ceibal in teaching practices in Primary classrooms", which had as general purpose describe and understand the forms of ownership and educational use of XO laptops in the public school of Uruguay under the Plan Ceibal. One of the assumptions made was that the Plan Ceibal has an almost immediate effect in terms of digital inclusion of children and families in popular sectors, but at the same time, its ownership by teachers and their incorporation into practice daily teaching is the most complex term. From a qualitative approach and through interviews, are analyzed the teachers discourses and the factors that influence their appropriation. The results show what are the key factors in the implementation process, as well as influencing their ownership by teachers and their sustainability in schools, from possessing cultural educational practices and the direction of change proposed.

KEY WORDS

PLAN CEIBAL, DISCOURSES, OWNERSHIP, EDUCATIONAL CHANGE

INTRODUCCIÓN

En Uruguay, el Plan Ceibal se inició en el año 2006, a iniciativa del Poder Ejecutivo. Tal como indica su presentación institucional¹, busca “promover la inclusión digital, con el fin de disminuir la brecha digital tanto respecto a otros países, como entre los ciudadanos de Uruguay, de manera de posibilitar un mayor y mejor acceso a la educación y a la cultura”. Sus objetivos generales son “contribuir a la mejora de la calidad educativa mediante la integración de tecnología al aula, al centro escolar y al núcleo familiar; promover la igualdad de oportunidades para todos los alumnos de Educación Primaria, dotando de una computadora portátil a cada niño y maestro; desarrollar una cultura colaborativa en cuatro líneas: niño-niño, niño-maestro, maestro-maestro y niño-familia-escuela; y promover la literacidad y criticidad electrónica en la comunidad pedagógica atendiendo a los principios éticos”². El Plan es desarrollado conjuntamente por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Administración Nacional de Telecomunicaciones (Antel), la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el Laboratorio Tecnológico del Uruguay (LATU). La implementación técnica y operativa del proyecto le corresponde a la institución denominada, justamente, Plan Ceibal. En el período 2007-2009 se distribuyó un ordenador portátil a cada niño de todas las *escuelas públicas del país* (conocidos como computadoras XO), para su uso en el aula de clase. Así, la experiencia tiene un alcance universal, y durante este lapso y hasta la fecha, se implementaron instancias de formación para los docentes involucrados, se apoyó su instrumentación técnica a través de diferentes sistemas de apoyo, se involucró a las comunidades educativas y a las familias, y se concretaron diversos contenidos digitales para el trabajo con las XO, entre otras cosas³.

A cinco años de iniciado el Plan Ceibal, el Instituto de Evaluación Educativa de la Universidad Católica del Uruguay implementó un proyecto de investigación titulado “*Impactos del Plan Ceibal en las prácticas de enseñanza en las aulas de Primaria*”⁴, que tuvo como propósito general describir y comprender las formas de apropiación y el uso didáctico de las computadoras portátiles XO en las aulas de las escuelas públicas del país en el marco del Plan Ceibal, así como generar herramientas para el intercambio y la divulgación de las prácticas pedagógicas más relevantes en su uso, a través de la edición de video clips de clases filmadas. Uno de los supuestos de partida fue que el Plan Ceibal tiene un efecto casi inmediato en términos de inclusión digital de los niños y familias de sectores populares pero que, al mismo tiempo, su apropiación por parte de los maestros y su incorporación a la práctica docente cotidiana es el aspecto más complejo y a más largo plazo.

Es preciso, entonces, conocer los modos de apropiación de este proceso de cambio por parte de los involucrados, sus percepciones sobre dicho proceso y cómo se utilizan las XO en las aulas. Además, es de singular importancia identificar qué factores operan en dicho proceso y reflexionar sobre la sostenibilidad del Plan en las escuelas. Este artículo presenta algunos hallazgos de dicha investigación a partir de las *entrevistas en profundidad*

1 Véase la página oficial del Plan Ceibal: <http://www.ceibal.org.uy>

2 Fuente: <http://www.ceibal.org.uy>

3 Por más información, véase el portal oficial de Plan Ceibal, *op.cit.*

4 A través de un fondo concursable convocado por el mismo Plan Ceibal en el año 2010. La investigación se desarrolló durante la segunda mitad del 2011 y parte del 2012.

realizadas y el análisis de los discursos. También se realizaron observaciones en el aula de las prácticas docentes con la XO, y se filmaron las más interesantes, todo lo que constituye un material de singular importancia para su análisis y para difusión de buenas prácticas con la computadora personal. Este artículo se basa en dicha investigación, y por lo tanto retoma aspectos que forman parte de su Informe Final para Plan Ceibal (Pérez Gomar y Ravela, 2012). Se elabora una tipología de los discursos docentes sobre el Plan Ceibal, y se focaliza en los factores que inciden en su apropiación por parte de las maestras.

ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En todo el mundo, desde hace ya varios años, la tecnología se instala en las escuelas de forma masiva a través de diferentes políticas de incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En el marco de nuestro continente son conocidas las experiencias de Argentina (Plan Conectar Igualdad), Brasil (Programa Proinfo) y Chile (Programa Enlaces). Y como vimos, la que lleva adelante nuestro país desde al año 2007, el Plan Ceibal, que a fines de 2009 logra universalizar el acceso a las computadoras (XO) a todos los estudiantes de las escuelas públicas.

Estas políticas se proponen lograr lo que se llama “alfabetización digital” (formar a los estudiantes en competencias básicas para integrarse a una sociedad dónde la tecnología forma parte de lo cotidiano), conseguir el acceso universal a las computadoras y a Internet a efectos de reducir lo que se reconoce como “brecha digital”, y también mejorar los aprendizajes a través de cambiar las estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje.

A partir de ello, la evaluación de su implementación e impacto pasa a ser crucial. Es así que se llevan a cabo diferentes estudios e investigaciones tanto desde ámbitos académicos como desde las instituciones y organismos estatales responsables del desarrollo de esos planes y programas. A grandes rasgos es posible distinguir tres grupos: aquellas que se centran en indicadores de corte cuantitativo y cualitativo (como el acceso a la tecnología, el número de computadoras por estudiante, la conexión a Internet, el número de cursos realizados para formar a los docentes, opiniones de los involucrados sobre la experiencia, su valoración, entre otros), las que focalizan en los posibles impactos y mejoras en los aprendizajes, y las que abordan los procesos de innovación didáctica, es decir, las transformaciones en las prácticas docentes.

En el caso de Uruguay, desde su implementación en el año 2007 el Plan Ceibal ha sido evaluado principalmente desde la perspectiva del impacto del acceso a las computadoras portátiles por parte de los niños y sus familias, en tanto política de inclusión digital y social. Su Departamento de Monitoreo y Evaluación realiza anualmente un estudio en profundidad en donde se aplican encuestas y entrevistas a los docentes, directores, niños y padres, para analizar el uso de las XO y sus opiniones, entre otros aspectos⁵.

También se han realizado otras investigaciones que abordan algunos aspectos del Plan como la reducción de la brecha digital, su impacto socioeducativo, y las valoraciones de los protagonistas (informes anuales del Proyecto Flor de Ceibo de la UdelaR; Balaguer,

5 Sus informes a partir de 2009 se encuentran en <http://www.ceibal.org.uy>

2009; Rivoir *et al*, 2010; Rodríguez Zidán *et al*, 2011). Por otro lado, algunas investigaciones han explorado la relación entre la incorporación de las XO al aula y la mejora de los aprendizajes. Machado *et al* (2010) encontraron un efecto significativo en la mejora en los aprendizajes en Matemática entre los estudiantes expuestos al Plan en comparación con quienes no lo estuvieron.

Es por ello que en relación al Plan Ceibal y sus propósitos, actualmente se requiere abordar al menos cuatro ejes de conocimiento:

1. *Cómo sucede la integración de las TIC en los centros educativos*, cuestión que forma parte de la agenda internacional. Por ejemplo Unesco (2009) propone un conjunto de indicadores internacionales comparables sobre el uso e integración de las TIC en los sistemas educativos para monitorear los objetivos de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI) y las metas que los estados miembros se proponen en este ámbito en sintonía con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y las metas de la Educación para Todos (EPT). Por su parte, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) se propone la integración de las TIC en el ámbito educativo como una de las metas a lograr en el marco de su programa “Metas Educativas 2021” (aprobado en la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno, realizada en Argentina en diciembre del 2010). Para ello desarrolló un conjunto de herramientas de medición para construir un sistema de indicadores cualitativos sobre las TIC en los centros de la región, a efectos de evaluar su integración (OEI, 2011).
2. *Cuáles y cómo son las prácticas docentes innovadoras con TIC*, al menos en algunos de los siguientes ámbitos: formación, trabajo de aula, creación de recursos, relaciones comunicativas y gestión. Y al mismo tiempo, qué competencias docentes son necesarias para un mejor trabajo pedagógico con TIC en las aulas, a efectos de elaborar estándares que orienten las prácticas de cara a su mejora y posterior evaluación. Existen numerosas formas de agrupar competencias para estudiantes en el ámbito TIC, según el nivel o grado que cursen. Algunos países tiene su propia clasificación, lo mismo algunos organismos internacionales (Choque Larrauri, 2010), e incluso se encuentra alguna experiencia de evaluación (Cortés *et al*, 2010). En el caso de los docentes, también hay que pensar en estándares TIC. No es posible desarrollar en otros competencias que no se tienen; para ello existen algunas referencias internacionales (Enlaces, 2006; ISTE, 2008; Unesco, 2008, De Pablos Pons *et al*, 2010).
3. *Qué factores inciden en la sostenibilidad del Plan* para que éste pueda mantenerse, desarrollarse y mejorar con el tiempo, aspecto que recientemente es abordado desde la investigación en el campo del cambio educativo (López Yáñez y Sánchez, 2010).
4. *Cómo ocurre la apropiación de las TIC por parte de los involucrados, desde su experiencia*. Para que las “buenas prácticas” con TIC sean posibles, es necesario

abordar la experiencia educativa a efectos de conocer las situaciones en las que se desarrollan (Pérez Gomar, 2012; Stake, 2010) y los procesos de apropiación de las TIC.

Los estudios de corte cualitativo pueden colaborar con estos cuatro ejes. En el marco de estos antecedentes, es especialmente relevante desarrollar trabajos de investigación que contribuyan a describir y comprender mejor los discursos docentes sobre el Plan, los modos de apropiación didáctica de las XO por parte de las maestras, los factores que contribuyen a ello y las nuevas prácticas pedagógicas que se están generando.

La investigación que aquí se presenta parcialmente, está dirigida tanto a describir y comprender las formas de apropiación y el uso didáctico de la XO (a través de entrevistas en profundidad y la observación sistemática de clases), como a generar herramientas para la formación en servicio, el intercambio y divulgación de “buenas prácticas” (a través de la filmación de clases en que se desarrollen estrategias didácticas relevantes). Por lo tanto, su problema se formuló de la siguiente forma: ¿cuáles son los impactos del Plan Ceibal en las prácticas de enseñanza de las maestras de las escuelas públicas del Uruguay y las modalidades de apropiación por su parte? Así, se propuso responder las siguientes preguntas (y sus dimensiones asociadas): a) ¿cuáles son los diferentes tipos de percepciones y actitudes de maestras y maestros hacia el Plan Ceibal en general y hacia las XO en particular?; b) ¿cómo integran los docentes las XO en sus propuestas de enseñanza?; c) ¿cuáles son las prácticas de aula que integran las XO al proceso de aprendizaje de los niños en forma más innovadora?; d) ¿qué impactos produce el Plan Ceibal en el ejercicio del rol docente y en la vida del centro educativo?; e) ¿qué factores inciden en las diferentes actitudes y prácticas de trabajo?

ASPECTOS METODOLÓGICOS

El *objetivo general* de esta investigación fue producir un cuerpo de conocimiento teórico y práctico que explique e ilustre las modalidades de apropiación del Plan Ceibal por parte de los docentes y su incorporación a las prácticas de enseñanza en las aulas para la mejora de los aprendizajes. A su vez, los *objetivos específicos* fueron los siguientes: a) identificar y categorizar las percepciones de los docentes de enseñanza primaria hacia el Plan Ceibal en general, y hacia el uso de las XO en particular; b) describir los diferentes modos en que los maestros y maestras incorporan las XO a sus prácticas de aula; c) identificar y caracterizar propuestas de trabajo didáctico de carácter innovador utilizando las XO; d) describir y analizar el impacto del Plan en el rol docente y en la dinámica de trabajo de la escuela; e) analizar y explicar los factores que inciden en las actitudes y prácticas docentes.

La investigación se desarrolló desde un *enfoque cualitativo*, a partir de las principales dimensiones que contienen los objetivos específicos y del problema identificado: la apropiación de la XO por parte de los docentes y sus prácticas de enseñanza. Su diseño fue flexible y de carácter exploratorio, descriptivo e interpretativo, sin pretensión de realizar generalizaciones. Se buscó acceder a los significados que las maestras y directoras otorgan a sus prácticas en el marco del Plan Ceibal, así como a lo que realizan en las aulas con las XO. Como estrategia de producción de información, se realizaron *entrevistas semiestructu-*

radas y observaciones de prácticas de aula con las XO.

El universo de estudio estuvo constituido por las maestras de las escuelas públicas de todo el país con al menos dos años de experiencia previa con el Plan Ceibal, no más de 59 años de edad y que estuvieran desempeñando tareas en escuelas públicas urbanas. Para su abordaje se construyó una *muestra intencional* de 34 escuelas sin pretensión de representatividad estadística. A partir de ello se coordinaron dos visitas de observación a las aulas de cada una de las tres maestras seleccionadas por escuela⁶. Además, a cada maestra se le realizó una entrevista antes de observar su clase y otra luego, para analizarla en cuanto a sus propósitos educativos, el origen de las propuestas implementadas y la valoración que la docente hace de éstas⁷. En total fueron entrevistadas y observadas 97 maestras.

La codificación de las entrevistas se realizó según un sistema de categorías a través del programa *Atlas Ti*. El sistema fue elaborado a priori (proceso deductivo) pero sufrió algunas modificaciones según las categorías que surgen de la codificación, su ajuste a la información producida y la comparación entre sí a efectos de hacerlas más fiables (proceso de inducción). Luego se segmentaron y seleccionaron las unidades de significado relevantes para el tema de investigación y sus objetivos. Esta segmentación se realiza casi en simultáneo con la codificación: los temas a los que aluden las diferentes unidades de significado que se identifican constituyen las diferentes categorías en las que aquellas se han incluido. Se trata de reducir la información. Se efectuó una triangulación y convergencia de datos (entrevistas y observaciones), con el objetivo de relevar aquellas relaciones más significativas entre los discursos y las prácticas. Luego se realizó un análisis de contenido según el método de las comparaciones constantes de la *teoría fundamentada* de Glaser y Strauss (1967) (combinación de la codificación de categorías con la comparación constante entre ellas, lo que permite pulir el sistema y preparar la información para el análisis mediante su reducción). A continuación, se llevó a cabo un segundo nivel de análisis en donde se identificó la frecuencia de aparición de los códigos, especialmente en las observaciones. Por último, se encaró la descripción e interpretación de datos para desarrollar el informe final y sus conclusiones, a partir de un resumen de los aspectos más relevantes de las unidades de significado (segmentos de texto) que considera tanto los códigos más frecuentes (en las observaciones) como el contenido más frecuente en los discursos.

PRINCIPALES HALLAZGOS

Tal como se dijo, para este artículo se rescatan algunos hallazgos en base a las *entrevistas* a las maestras y el análisis de sus discursos, dejando de lado las observaciones de las prácticas de aula. A continuación presentamos los principales resultados en torno a *dos ejes*: una tipología de los discursos docentes sobre el Plan Ceibal, y los principales factores que influyen en la apropiación de la experiencia. Ambos a partir del Informe Final de la

6 Cada visita de observación tuvo una duración de 60 minutos aproximadamente bajo la consigna de que se utilice en clase la XO del modo y en los tiempos que cada maestra considere más apropiados.

7 En una segunda etapa se identificaron 28 casos de maestras con prácticas de trabajo destacadas desde el punto de vista didáctico, en el uso de la XO como herramienta de trabajo en el aula y se acordó con ellas la filmación de una de sus clases con la XO lo que produjo 28 DVDs con el registro completo de las clases. A partir de ellos, se editan 60 videosclips de entre cuatro y seis minutos de duración.

investigación en cuestión.

La elección de ellos para este artículo no es casual. Por un lado, el análisis de los discursos nos permite aproximarnos a los posicionamientos individuales y colectivos frente al Plan, cuestión que es de singular importancia, ya que todo discurso es una práctica, y al mismo tiempo condiciona el futuro desarrollo de la propuesta en los centros del Uruguay. Por el otro, identificar los factores que inciden en su apropiación por parte de las maestras nos coloca directamente en otra dimensión, que es el problema del cambio educativo.

Tipología de los discursos docentes acerca del Plan Ceibal

En este punto, que tiene relación con el objetivo específico a), se presenta una tipología que resume y agrupa en tres grandes tipos las percepciones y opiniones de los docentes acerca del Plan Ceibal. Se construye a partir de las principales características de sus *discursos* en torno a las principales dimensiones que aborda el estudio: el sentido del Plan en términos generales, la formación, la mejora de los aprendizajes, los impactos en el rol docente, los cambios en las prácticas, la integración de la XO al aula y los factores de sentido que inciden en su apropiación.

Esta tipología discursiva engloba los discursos de todos los docentes entrevistados. Distinguir tres grandes posiciones no significa que cada agente se ubique exactamente en uno, pero sí marca una tendencia acerca de las percepciones individuales: cada discurso se aproxima más a un tipo y al mismo tiempo se aleja de los otros dos. Su utilidad analítica es que, además de constituir una operación de síntesis en el marco de este estudio, sirve como referencia para pensar estrategias de trabajo sobre cada posición discursiva, a efectos de intentar *cambios actitudinales* y, por lo tanto, mejoras en las prácticas docentes con las XO (cuestión que obviamente trasciende los objetivos de esta investigación). Veamos a continuación los tres tipos que reúnen los discursos recogidos a partir de las entrevistas:

a) Apoyo al Plan Ceibal

“El Plan Ceibal me parece excelente, simplemente creo que desde el principio no fue implementado correctamente” (Maestra, escuela 11).

En este tipo encontramos a los discursos docentes que valoran positivamente el Plan, su significado, y que por tanto realizan menos críticas a su implementación. Recibe un apoyo importante, pero no incondicional. Las percepciones de estos docentes sobre el Plan colocan el énfasis en lo que aporta en sentido educativo, junto a su importancia como política social. Realizan algunas críticas sobre la formación, especialmente vinculadas a sus modalidades, pero buscan otros espacios por su cuenta para aprender el uso de la XO. Estas maestras están convencidas de que los aprendizajes mejorarán gracias a ella. Valoran el rol de las familias en este proceso y sostienen que la escuela tiene que hacer mayores esfuerzos para involucrarlas.

En sus clases, hacen un uso periódico de las XO (su frecuencia oscila entre dos o tres veces por semana), que se planifica. Muestran interés por integrarla al trabajo de aula y consideran el uso de sus alumnos para su evaluación, lo que hacen constar en su carné individual. La XO se utiliza en relación a varias áreas del conocimiento y para diferentes

objetivos. Las fuentes de información de estas maestras para preparar las clases son variadas (aunque no demasiado) y muestran esfuerzos por indagar más allá de los portales educativos que se sugieren.

Cuando se presentan dificultades técnicas con las XO, intentan solucionarlas. Sostienen que se han producido cambios en sus prácticas docentes, en sus concepciones de fondo y más allá de algunos aspectos didácticos. Tienen una conciencia básica de que el Plan Ceibal implica cambios en las formas de enseñar y también de aprender. Se hace el esfuerzo por integrarla al aula, más allá de las dificultades, frente a las cuales se buscan soluciones.

Este tipo discursivo se da mayoritariamente en las escuelas del interior del país y en maestras más jóvenes (aunque esto no es una condición), que ya tienen algunas habilidades digitales previas que le facilitan el trabajo con la XO. En términos de proporciones, es una minoría: un quinto (20%) de los testimonios pueden ubicarse aquí. Pero es el grupo más activo, dinámico y comprometido, aunque muestra signos de desgaste.

Este testimonio resume la posición:

“Claro, si de hecho antes del Plan no tenía esta herramienta y después sí. Entonces el cambio es existencial. Es como ser o no ser, estar o no estar, estaba. Por ahí primero que nada. Y después en la forma de trabajar, porque implica lo que te decía hoy, el tema del trabajo colaborativo, tengo que trabajar con el niño, tengo que trabajar con mi compañero, porque le pido apoyo o información o tengo que trabajar sola para investigar primero el programa. Entonces sí genera un cambio de postura absoluta, que igual se refleja en los aprendizajes” (Maestra, escuela 13).

b) Apoyo crítico al Plan Ceibal

“El Plan Ceibal es un buen proyecto, lo que pasa que hay muchas cosas que no se adecúan a la realidad” (Maestra, escuela 27).

Estos docentes perciben al Plan como muy bueno en su aspecto social, pero en lo pedagógico realizan varias críticas con la idea de que aún falta mucho, aunque hay voluntad de apoyar lo que se hace. Valoran positivamente algunas instancias de formación, algunos de sus apoyos, aunque también realizan críticas. Sin embargo, proponen mejoras y tienen disposición a participar de nuevas instancias, siempre y cuando se impliquen algunos cambios con respecto a las anteriores (en cuanto a su modalidad y contenidos). Estas maestras consideran que aún es pronto para ver mejoras en los aprendizajes de los niños, pero confían en que las habrá. Para ello, entienden que es importante el rol de la familia, pero la escuela hace poco por profundizar el vínculo. De todos modos, no obtiene respuesta por parte de los padres.

Con respecto a la integración de la XO a las prácticas, estos docentes realizan un menor uso que los del tipo anterior: al menos una vez a la semana, pero no mucho más, y esto ocurre de acuerdo con las necesidades de trabajo de los contenidos curriculares. Cuando se presentan dificultades con las XO, buscan solucionarlas. Manejan principalmente los programas vinculados al área de Lengua y la búsqueda de información en Internet. Las

fuentes para preparar sus actividades son principalmente las sugerencias de sus colegas y lo que se rescata de las instancias de formación. En algunos casos, estas maestras consideran la actitud del estudiante para con la XO para su evaluación global, pero no es sistemático.

Le encuentran sentido al Plan sobre todo por lo que significa como política social. Presentan dudas sobre su valor pedagógico, principalmente por el énfasis en sus discursos en las dificultades que se presentan con las XO en el aula (técnicas, de limitado acompañamiento pedagógico). Igualmente, la computadora se percibe como una herramienta didáctica cuyo valor principal es que motiva a los niños. Y en alguna medida, implicó cambios en sus prácticas docentes.

Este tipo discursivo se encuentra en las escuelas de Montevideo y del interior del país, indistintamente, y atraviesa todas las edades y antigüedad docente. Los temas más críticos del Plan Ceibal son: la formación, los tiempos que insume, los problemas técnicos, la carencia de apoyos. Son la mayoría de los docentes entrevistados: en torno a un 40% de las respuestas en las diferentes dimensiones pueden ubicarse en esta categoría discursiva. El siguiente testimonio resume la posición:

“El Plan es bueno, pero falta mucho para que sea exitoso. Hacemos lo que podemos, le ponemos voluntad. Pero tiene dificultades que las maestras no podemos asumir (...) necesitamos más apoyos, de todo tipo. No tenemos tiempo para todo lo que hay que hacer, apenas podemos con las clases comunes y ahora la XO (...) Es complicado, pero bueno, no hay vuelta atrás y vale la pena sobre todo para los chiquilines, ya veremos para qué sirve” (Maestra, escuela 22).

c) Resistencia al Plan Ceibal

“Está mal organizado, mal pensado. No se pensó las consecuencias que podía llegar a tener. Se cegaron y nada” (Maestra, escuela 8).

Estos docentes son los más críticos con el Plan, su origen y su implementación. Su discurso no evidencia un rechazo total, pero sí un fuerte sesgo crítico y negativo en las dimensiones que se registran. Las razones de ello se encuentran en que consideran que fue impuesto, no se discutió previamente, y que están sobrecargados de trabajo para agregar una novedad más. Además, agregan una fuerte crítica a la versión instrumental de las TIC en educación (desarrollo de competencias instrumentales). En este sentido, es el discurso más ideologizado.

Si bien este discurso rescata, a pesar de ello, que el Plan Ceibal es una medida interesante como política social, de inmediato alude a que está mal instrumentado en las escuelas. Las críticas principalmente apuntan a su apurada incorporación y a los apoyos recibidos, que son casi inexistentes, y los que hay, aún son insuficientes. Este tipo discursivo no logra dimensionar el sentido más amplio del Plan, que tiene que ver con la llegada de las TIC al aula y su impacto en los niños en cuanto a su futuro. Sostiene que la formación directamente no aportó nada; sus modalidades reciben muchas críticas y por lo tanto, estos docentes no participan de estas instancias. Tampoco aportan propuestas;

simplemente se niegan a formarse en estas condiciones. Con respecto a la posibilidad de que su integración mejore los aprendizajes, considera que la XO es una herramienta que por sí sola no logra nada; los aprendizajes se definen por otros factores que escapan a la escuela y al trabajo en el aula.

Estas maestras muestran una baja integración de las XO a sus prácticas: las usan poco. Su planificación, por lo tanto, es esporádica y obedece especialmente al pedido de los niños de hacer alguna actividad con la computadora. Cuando se la utiliza, es sobre todo para buscar información en Internet. Además, su uso no se tiene en cuenta para evaluar a los estudiantes. Frente a las dificultades que se presentan, prevalecen las críticas y se evidencia muy poca voluntad para solucionarlas. No encuentran cambios en sus formas de hacer en el aula.

Este tipo percibe un escaso sentido pedagógico en el Plan y, como vimos, más bien se lo critica en algunos aspectos, sobre todo en su implementación. Evidencia poca claridad en cuanto a su significado para el trabajo en el aula. La XO es una herramienta más como cualquier otra, a utilizar cuando sea necesaria. De ahí que se la subutiliza.

Este discurso se encuentra principalmente en maestras de las escuelas de Montevideo y no importa su edad ni antigüedad. Es el núcleo más explícitamente ideologizado y más reflexivo (al menos así se nota en sus testimonios). En cuanto a su alcance, supera a las maestras que muestran apoyo al Plan (tipo 1), pero son menos que las maestras del tipo 2. Se puede decir que abarca aproximadamente un 35% de las entrevistadas. Es un grupo con fuerte influencia en los discursos de sus compañeras. Vale aclarar que no presentan una resistencia total al Plan Ceibal, sino a algunos de sus aspectos, donde prevalecen los problemas antes que las ventajas (que, además, no se perciben claramente) y éstos imposibilitan (o limitan seriamente) el trabajo con la XO. De ahí que se usen muy poco en las aulas.

Este testimonio constituye una síntesis de esta posición:

“Hay pila de desventajas que nadie en realidad las dice, porque las pintan como muy lindas, pero no son así. En estas condiciones es muy difícil trabajar con las XO: no sabemos cómo hacerlo, se rompen, los gurises no las traen (...) así no se puede” (Maestra, escuela 22).

La siguiente tabla resume la tipología y los núcleos discursivos a partir de las dimensiones del estudio:

TABLA 1: TIPOLOGÍA DE LAS PERCEPCIONES SOBRE EL PLAN CEIBAL

TIPO	PLAN CEIBAL	FORMACIÓN	MEJORA APRENDIZAJES	CAMBIOS PRÁCTICAS	INTEGRACIÓN AL AULA	SENTIDO
Apoyo (20% de las entrevistadas)	Mejorar implementación	Algún aporte y voluntad de autoformación	Consecuencia clara	Cambios fundamentales	Más de dos veces a la semana	Sentido educativo

Apoyo crítico (40% de las entrevistadas)	Mejorar implementación y apoyos	Mejoras necesarias	Confianza pero con dudas	Algunos (herramienta didáctica)	Al menos una vez a la semana	Política social Sentido pedagógico limitado
Resistencia (35% de las entrevistadas)	Dificultades que superan las posibles ventajas	Irrelevante	Inexistente	Sin cambios	Esporádica	Escaso sentido pedagógico

Los factores que influyen en la apropiación de la experiencia

En este punto se analizan los testimonios que se refieren al proceso de incorporación del Plan al centro de referencia y los acompañamientos que se implementaron, y se relaciona con el objetivo específico e). Si bien algunos de estos aspectos se refieren al pasado, resulta interesante considerarlos, porque de alguna manera condicionan la implementación de la experiencia hasta el día de hoy y también en lo que vendrá, por lo que alertan sobre aspectos a mejorar (algunos de los cuales actualmente se desarrollan).

Con respecto a los *factores institucionales* que influyen en la apropiación del Plan Ceibal, de acuerdo con las percepciones de las maestras, para casi su totalidad (90% de sus testimonios), el inicio del Plan Ceibal en las escuelas contó con pocos apoyos en general. Las maestras tienen la percepción de que quedaron libradas a sus iniciativas, lo cual generó incertidumbre e inseguridad en el manejo de la XO. La mayoría de las maestras sostienen que comenzaron como pudieron (cuando muchas en general nunca habían visto una computadora) y que el apoyo se dio sobre la marcha.

“Yo en esa etapa estaba como docente de informática y ni siquiera nosotros habíamos tenido contacto previo con las máquinas como para poder apoyar al maestro” (Maestra, escuela 25).

“Después sí, ya empezaron a venir técnicos, vinieron personas especializadas, que se fueron a especializar a Montevideo, hicieron cursos en Montevideo, de la Inspección y ya nos empezaron a dar charlas” (Maestra, escuela 29).

Una vez puesto en marcha el Plan en las escuelas, el sistema de acompañamiento pedagógico dado a través de las maestras dinamizadoras y las de apoyo es valorado positivamente desde su intención, pero recibe varias críticas. En términos generales, se percibe como insuficiente, ya sea por la poca presencia de estos agentes en los centros, por su escasa formación o porque no está claro su rol. Con referencia a los tiempos de apoyos en el aula, las maestras sostienen que son insuficientes y que al trabajar junto a los niños, no se aprovecha lo suficiente.

“Dinamizadores que vienen una semana y trabajan contigo. Como yo no puedo salir de la clase (...) te explica, le explicas a los chiquilines (...) venían dos días y compartiendo la actividad con los chiquilines. Yo estaba con ella sí, pero viste que [los niños] te necesitan, entonces era imposible concentrarte” (Maestra, escuela 2).

Si bien se observan algunas mejoras con el paso del tiempo, aún constituye una debilidad de la implementación del Plan que incide en la incorporación de las XO a las prácticas docentes, entre otras cuestiones.

Así las cosas, el inicio del Plan contó con poca preparación previa por parte de las escuelas. Esto marca un particular punto de partida que incide directamente en el proceso de apropiación del Plan por parte de las maestras. Por un lado, genera algunas resistencias, que pueden profundizarse (o no) con el tiempo; por el otro, a pesar de la buena voluntad y compromiso que manifiestan algunas maestras, la ausencia de un sólido sistema de apoyos inicial que otorgue sostenibilidad al Plan produce cansancio y cierto malestar, que reduce estos aspectos y que luego se trasladan a su trabajo en el aula. Una de sus consecuencias más visibles es el poco uso que hacen algunas maestras de la XO.

En el desarrollo del Plan en las escuelas y hasta el momento, la implementación de los apoyos pedagógicos es intermitente y poco sistemático, con variadas situaciones según cada centro. En general se critica el poco apoyo recibido y, sobre todo, su continuidad. Esto incide directamente en la apropiación del Plan, ya que las maestras perciben que trabajan en soledad, lo que a corto plazo puede incidir directamente en el aumento de las resistencias o bien en el abandono del trabajo con las XO en el aula, como ya vimos en la tipología sobre sus discursos.

En relación a los *factores técnicos* encontramos tres conjuntos que operan directamente en la apropiación de la XO por parte de las maestras: sus competencias TIC, las limitaciones propias de los docentes, y las limitaciones técnicas que presenta la computadora. Con respecto al primero y en relación a su experiencia previa en el manejo de las TIC, la mayoría sostiene que ya contaba con computadora en su hogar (cerca de un 90%) e igualmente sucede con la conexión a Internet (alrededor de un 50%). Esto indicaría que poseen las competencias necesarias (o elementales) para enfrentarse al desafío de las XO en sus aulas. Sin embargo, este hecho no se confirma en algunos discursos cuando queda demostrado que es necesaria más y mejor formación en habilidades básicas para su uso. Para cerca de un 60% de las maestras entrevistadas, la llegada de la XO no significó grandes cambios con respecto a sus competencias en TIC, pero para otras sí (casi un 40%). Así, puede sostenerse que la XO obligó a las docentes a encarar la integración de las TIC a su vida cotidiana (y por lo tanto, a desarrollar sus competencias para desenvolverse con éxito) y eso se refleja en el uso que hacen de sus computadoras, que ha crecido en cuanto a tiempo y a tipo de tareas (comunicación, navegación, planificación).

En segundo lugar, existe un conjunto de limitaciones que problematizan la integración de la XO al aula y que no se refieren necesariamente a las competencias de las maestras. En algunos casos, de acuerdo con sus testimonios, se observan *resistencias* al cambio tal como vimos en el análisis de las tipologías (un grupo de aproximadamente un 35% de las maestras). Claro está que estas resistencias se alimentan y crecen cuando las dificultades que enfrentan las maestras no encuentran solución. Otro factor relevante, que en este caso dificulta dicha apropiación, tiene que ver con la necesidad de los docentes de una mejor capacitación, vinculada a los programas y posibilidades que ofrece la XO. Las maestras demandan aprender a utilizar dichos programas, ya que varias de ellas se ven superadas en cuanto a sus habilidades básicas de manejo de TIC.

El *tiempo* es una variable clave para dichos aprendizajes. Está presente en todo el estu-

dio, en sus diferentes dimensiones de análisis. En este caso se refiere a las posibilidades de explorar la potencialidad de la XO para el trabajo con los niños y por lo tanto, de planificar mejor su uso. Para las maestras, el tiempo que pueden dedicar a ello es mínimo, lo que incide directamente en las posibilidades de mejorar su trabajo con la XO y en la frecuencia de uso en el aula.

A este panorama se suman las *limitaciones técnicas* de las computadoras. En este sentido, lo que sucede en el aula según las observaciones realizadas en el marco de esta investigación, no es muy diferente a lo que expresan las maestras en las entrevistas sobre las dificultades técnicas y sus posibles soluciones. Así, una vez que la docente propone una actividad y el o los programas a trabajar en el aula, los alumnos comienzan la tarea, pero se presentan algunas dificultades con las XO. Que no pueden ser solucionadas directamente por la maestra, y que requieren del apoyo de los soportes técnicos que brinda el Plan. El siguiente cuadro muestra cuáles son los tipos de problemas más comunes, según dichas observaciones:

CUADRO 1: PROBLEMAS EN EL TRABAJO CON LA XO (FRECUENCIA, PORCENTAJES)

TIPO DE PROBLEMA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Falta de conectividad a Internet	12	6%
Cantidad insuficiente de XO	69	35%
Dificultades con el uso del programa: no todos lo tienen o no todos tienen la misma versión	20	10%
Descarga de batería de las XO, no hay cargadores	55	28%
Se trancan	41	21%

(Base: 197 problemas observados en las 184 clases).

Así, son varios los problemas que se presentan en el uso de la XO: *al menos sucede uno en cada clase observada*. Claro está que en algunos casos esto engloba a todo el grupo y en otros son situaciones más individualizadas. Sin embargo, la cantidad de problemas que ocurre altera significativamente la dinámica de la actividad y se convierte en otra de las debilidades del Plan Ceibal en cuanto a su implementación, y por lo tanto dificulta su apropiación por parte de las maestras, que aluden muy críticamente a estas dificultades, lo que opera en contra de un uso más seguido de la XO en las aulas. En términos didácticos, las dificultades generan alteraciones en los tiempos pedagógicos (parte del tiempo se consume en solucionar esos problemas), en el normal desarrollo de la secuencia de contenidos y en la participación de los estudiantes en la actividad (algunos no pueden continuar, otros sí).

También se observan algunas dificultades en los *soportes técnicos*, sobre todo en cuanto a la reparación de las XO y problemas asociados a su uso. En varias escuelas es alto el porcentaje de computadoras con roturas, las familias no colaboran en su arreglo y el sistema técnico no brinda soluciones rápidas y eficientes. La combinación de estos hechos puede configurar un panorama que incide directamente (en términos negativos) en el uso de las XO en el aula.

Por otro lado, también está claro que influyen otros factores en la complejidad de

cualquier emprendimiento que implica algún cambio en el campo de la educación en relación a los docentes, sobre todo de índole cultural: son los *factores de sentido*. Las maestras incorporan el uso de la XO a sus esquema previos de cómo trabajar en el aula y se pierde toda capacidad de innovación: cambian las metodologías (didáctica: la XO es un apoyo para trabajar los contenidos), cambian los materiales (la XO se percibe fundamentalmente como una herramienta), pero no cambian los significados docentes acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje (déficit de sentido con respecto al Plan Ceibal). Por esto, el Plan no constituye una real experiencia de cambio y la apropiación de las XO por parte de los docentes es relativa.

La mayoría de las entrevistadas resaltan el sentido social del Plan Ceibal, pero evidencian algún *déficit en cuanto a lo pedagógico*. La XO, su parte más visible para quienes trabajan en el aula, se percibe como una herramienta didáctica más, que en algunos aspectos facilita el trabajo de los contenidos curriculares. Esta visión instrumental de la tecnología influye directamente en el para qué y porqué utilizarla: siempre que colabore en el desarrollo de dichos contenidos. En la medida que no lo haga, entonces dejará de ser utilizada, lo que explica en parte las diferencias entre las maestras en cuanto a su frecuencia de uso en el aula. Aquellas que la significan como útil, la usan más. Aquellas que no le ven una utilidad clara, la usan menos.

A continuación se presenta una tabla que sintetiza y resume los factores que inciden en la apropiación del Plan Ceibal por parte de las maestras, que están directamente relacionados entre sí:

TABLA 2: FACTORES QUE INCIDEN EN LA APROPIACIÓN DEL PLAN

FACTORES INSTITUCIONALES	FACTORES TÉCNICOS	FACTORES DE SENTIDO
Acompañamientos internos y externos Rol de la escuela	Competencias TIC de los docentes Formación Limitaciones técnicas de las XO	Sentido pedagógico del Plan Cambio cultural

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Finalmente, en base al objetivo general de la investigación, pero sobre todo a los objetivos específicos abordados en este artículo y a los hallazgos al respecto, nos interesa plantear algunas ideas que los retoman y que abren vías de discusión sobre esta experiencia de cambio educativo que afecta a todas las escuelas públicas de Uruguay, y que pueden servir de referencia a programas similares. Por lo tanto, se presentan de manera conjunta las principales conclusiones y la discusión que ellas provocan, desde la perspectiva más amplia del cambio educativo.

Sobre la implementación del Plan Ceibal en las escuelas públicas

En términos generales, el Plan es valorado positivamente por la mayoría de las maestras, en tanto política social orientada a la inclusión digital de los niños de todos los sectores sociales. Sin embargo, el sentido del Plan en tanto política educativa es poco comprendido y no está suficientemente conceptualizado. Si bien su introducción en el aula genera

algunas ventajas didácticas, aún no se ha logrado concebir la introducción de la XO como una oportunidad para repensar las prácticas pedagógicas y desarrollar la acción educativa de un modo diferente, con todo lo que esto implica. La XO es percibida, principalmente, como una herramienta más, que se utiliza cuando es necesario, o sea, cuando facilita la tarea en la clase.

Esto es lo que nos muestran las tipologías elaboradas a partir del análisis de los discursos docentes en diferentes dimensiones. Un alto porcentaje de los docentes entrevistados (aproximadamente el 75%) manifiesta alguna crítica al Plan o directamente resistencias explícitas. Sus discursos son contruados, en gran medida, a partir de la experiencia concreta de su implementación. Y como vimos, condiciona su desarrollo. Lo que abre una serie de interrogantes tanto sobre cómo potenciar esta innovación, como sobre las estrategias a considerar en la implementación de procesos de cambio educativo.

En este punto es importante mencionar varias cuestiones clave. En primer lugar, que todo proceso de cambio genera siempre algún tipo de resistencia, en la medida en que obliga a las personas a modificar sus modos habituales de actuar o trabajar. En segundo lugar, que normalmente hay grupos que se oponen a ciertas políticas educativas por motivaciones o razones de diversa naturaleza (políticas, ideológicas, psicológicas, filosóficas) y que, por tanto, es probable que no exista estrategia alguna de motivación e implementación que pueda resultar exitosa. En tercer lugar, que todo cambio o innovación es concebido, recibido e implementado de maneras diferentes por los agentes, que actúan como individuos con libertad de decisión.

Finalmente, que toda innovación entra a formar parte de una cultura más amplia, tanto a nivel del Sistema educativo como de cada escuela en particular. El resultado de la interacción entre lo nuevo y lo preexistente puede dar lugar tanto al inicio de procesos de cambio de carácter cultural (en el sentido de las creencias y prácticas habituales que forman parte del sentido común de las personas que pertenecen a la institución), como a la absorción de lo nuevo en la cultura vigente de un modo tal que el carácter innovador desaparece. Muchas innovaciones son absorbidas por el modelo de trabajo preestablecido, en lugar de modificarlo. Esto tiene que ver con el *carácter cultural de las prácticas de enseñanza*, que siempre constituye una dificultad en cualquier proceso que busca modificarlas (Hargreaves, 1999). La mayor parte de lo que ocurre en el aula está determinado por un código cultural que funciona, en algunos sentidos, como el ADN de la enseñanza (Stigler y Hiebert, 2009). Las prácticas educativas consolidadas por procesos de estructuración institucionalizada (roles, rutinas pedagógicas, estructura del puesto de trabajo de los docentes, etcétera) contienen una concepción de la acción de los docentes que se resiste a cambiar y que es invulnerable a estrategias de innovación que dejan de lado los factores humano y cultural (Gimeno Sacristán, 1998).

Por estas razones, la introducción de innovaciones en el aula a través de la presencia de la XO no produce automáticamente cambios en la enseñanza. Son necesarios procesos *sostenidos en el tiempo* para que los cambios ocurran y para evitar que el modo de uso de la XO sea incorporado a los esquemas previos y se pierda toda capacidad de innovación. Estas cuestiones deberían ser analizadas cuidadosamente antes y durante el proceso de implementación de cualquier innovación en educación, y tienen que ver con el relato que le otorga contenido pedagógico, los apoyos necesarios para sostenerlo, y con cómo los

docentes elaboran discursos y significados al respecto. En definitiva, tiene que ver con el *sentido* del cambio, y solamente se puede abordar desde una perspectiva cultural de este fenómeno y la complejidad que implica.

Sobre su apropiación y sostenibilidad

En este artículo se analizaron también los principales factores que inciden en la apropiación del Plan Ceibal por parte de sus protagonistas docentes. Más allá de las características de cada conjunto, es preciso sostener que tanto la escuela como los colectivos docentes tienen un papel central en el grado y tipo de apropiación del mismo. La incorporación de esta o cualquier otra innovación en las escuelas requiere de la existencia de trabajo colectivo, un enfoque discutido y compartido de la enseñanza, una adecuada conducción en el plano pedagógico, un ambiente de creatividad y compromiso con la tarea. Estos aspectos están debilitados en muchas escuelas y, por lo tanto, el uso de la XO no está institucionalizado en proyectos educativos más amplios. La escuela como tal no se apropia del Plan, sino que ello queda librado a sus integrantes en forma personal y, por lo tanto, diversa. Esto debilita el impacto de la XO en las prácticas docentes.

Un factor de singular importancia es el *tiempo*. Las maestras necesitan más tiempo para aprender, para entender, para planificar el uso de la XO, para trabajar en el aula, para explorar, para buscar información, para reunirse y compartir ideas y estrategias. Todo intento de introducir cambios en el trabajo en el aula debería contemplar el problema de los tiempos necesarios para su desarrollo, así como las estrategias de implementación que se requieren para que el cambio realmente ocurra (Fullan, 1999).

Por eso es importante, además de mejorar los apoyos concretos a los maestros, incorporar estos dos últimos aspectos a las estrategias de trabajo: el fortalecimiento de las *capacidades de las escuelas* para incorporar el Plan desde una visión global y *modificar algunas condiciones del puesto de trabajo* de las maestras para que cuenten con ese tiempo que hoy no poseen, y que se lo reconozca.

La sostenibilidad del Plan es un proceso que depende de todos estos factores, entre otros. Para que pueda desarrollarse en el tiempo, en las mejores condiciones y, sobre todo, para que no quede atrapado en sus propias dificultades (López Yáñez, 2010), los apoyos pedagógicos en el centro y en el aula, la formación y los servicios técnicos que reparan las computadoras, constituyen una tríada de singular importancia.

Sobre el sentido del cambio educativo

Como vimos líneas arriba, otro factor que incide fuertemente en la implementación y apropiación de un Plan como el Ceibal es el *sentido o significado* que los docentes le dan. Este punto de discusión es fundamental, ya que el cambio educativo es llevado a cabo por personas y allí reside su clave: en gran medida, su viabilidad está determinada por las motivaciones y los sentidos que las personas otorgan a sus prácticas. Esto nos remite a la importancia de la subjetividad docente, que es denominada *personalidad del cambio*: sus creencias personales acerca del mismo (Goodson, 2001). En esta investigación se encontró abundante evidencia sobre *déficits* en el sentido pedagógico del Plan, lo cual se traslada a las prácticas en el aula, donde la XO produce impactos limitados.

Colocar el foco en el *sentido* que tiene el cambio para los docentes permite entender

qué se puede hacer y cómo mejorar su implementación. Los cambios ocurren cuando los docentes *sienten* su necesidad. El propósito moral (Fullan, 1999) y el cambio personal en los agentes educativos (entendido como la toma de conciencia personal acerca de la naturaleza del cambio y su proceso) constituyen el centro del cambio educativo productivo, porque los docentes son agentes de cambio y de mejora social (Fullan, 1993). Desde esta perspectiva, será necesario crear y fortalecer espacios que permitan a los docentes identificarse con el proceso de cambio que implica el Plan Ceibal. Necesitan sentir que tienen el verdadero control de las situaciones que se generan en sus aulas y esto implica que descubran y propongan qué cambiar, cómo, por qué y hacia dónde: se trata de elaborar un “sentido de propiedad del cambio” (Rudduck, 1999).

Los significados sobre el cambio siempre se construyen desde las *subjetividades* y, por tanto, suelen variar en función de las experiencias personales, tal como se puede apreciar en la tipología sobre los discursos docentes. Por ello, para la construcción de un sentido que contribuya a superar algunas de las debilidades identificadas, será necesario atender a la dimensiones emocionales del cambio educativo: su propósito moral, los compromisos y los sentimientos (Hargreaves, 2003; Fullan, 2010).

Desde esta perspectiva, los programas de apoyo y capacitación en servicio no deberían ser concebidos exclusivamente como un problema de enseñar a utilizar la XO, los programas que incluye o los contenidos disponibles en las plataformas digitales. Deberían incluir, también, el trabajo con los docentes para desarrollar conocimientos, comprensión, prácticas más sentidas y una enseñanza más eficaz (Hargreaves y Stone-Johnson, 2010), a través del fortalecimiento de todos los factores que inciden en la apropiación, desde una visión sistémica. Si bien se trata de una tarea que integra varias estrategias (como por ejemplo, comunicacional y formativa), la fundamental es la orientada a potenciar el significado del Plan para las prácticas de aula y para el desarrollo de un modelo pedagógico.

BIBLIOGRAFÍA

BALAGUER, R. (2009). Plan CEIBAL: *Los ojos del mundo en el primer modelo OLPC a escala nacional*. Montevideo: Pearson Education/ Psicolibros Waslala.

CHOQUE LARRAURI, R. (2010). “Nuevas competencias tecnológicas en información y comunicación”. Perú: Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica.

CORTÉS, F., GARCÍA, C., PREISS, D., SAN MARTÍN, E. Y VALENZUELA, S. (2010): “Proyecto de Desarrollo de un Sistema de Evaluación de Competencias TIC Siglo XXI. Informe Final”. Escuela de Psicología, Universidad Católica de Chile

DE PABLOS, J., AREA, M., VALVERDE, J. Y CORREA, J.M. (coords.) (2010). *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC*. Barcelona: Graó.

ENLACES (2006). “Estándares en tecnología de la información y la comunicación para la formación inicial docente”. Chile: Ministerio de Educación.

FULLAN, M. (1993). *Change forces*. London: The Falmer Press.

FULLAN, M. (1999). *Change forces. The sequel*. London: The Falmer Press.

FULLAN, M. (2010). “Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro”. Revista

Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 15, n° 47, pp. 1100- 1106.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.

GLASER, B. Y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

GOODSON, I. (2001). "Cambio y biografía personal". Simposi Itineraris de Camvi en l'educació. Barcelona.

HARGREAVES, A. (1999). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.

HARGREAVES, A. (comp.) (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu.

HARGREAVES, A. Y STONE-JOHNSON (2010). "Evidence-Informed change and the practice of teaching", en: FROILAND, JOHN MARK; DAVISON, MARK L. & DAVISON, LESLIE J. (2010 June 15), review of BRANSFORD, JOHN D.; STIPEK, DEBORAH J.; VYE, NANCY J.; GÓMEZ, LOUIS M. AND LAM, DIANA. (eds.). *The Role of Research in Educational Improvement*. Education Review, 13. Consultado en: <http://edrev.asu.edu/reviews/rev933.pdf>

ISTE (2008). "Estándares nacionales de tecnologías de información y comunicación (TIC) para docentes. Estados Unidos". Disponible en: <http://www.eduteka.org/estandaresmaes.php3>

LÓPEZ YÁÑEZ, J. (2010). "Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: sus bases institucionales". *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 14, n° 1 (edición digital).

LÓPEZ YÁÑEZ, J. Y SÁNCHEZ, M. (2010). "Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela". *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 14 n°1 (edición digital).

MACHADO, A.; FERRANDO, M.; PERAZZO, I.; VERNENGO, A.; CON COLABORACIÓN DE HARETCHE, C. (2010). "Una primera evaluación de los efectos del Plan Ceibal en base a datos de panel". Seminario de Economía de la Educación, Iecon-Cinve, Montevideo. Disponible en: <http://sites.google.com/site/seminarioeconomiaeducacion/ponencias>

OEI (2011). "La integración de las TIC en la escuela. Indicadores cualitativos y metodología de investigación".

PÉREZ GOMAR BRESCIA, G. (2012). "El abordaje de las prácticas escolares en el marco de las políticas: los desafíos de investigar la experiencia educativa (desde una sociología del cambio educativo centrada en las prácticas)", en *Revista REXE* Vol. 10 n° 20.

PÉREZ GOMAR BRESCIA, G. Y RAVELA, P. (2012). "Impactos del Plan Ceibal en las prácticas de enseñanza en las aulas de Primaria". Informe Final. Montevideo: Instituto de Evaluación Educativa, Universidad Católica del Uruguay. Disponible en: http://ucu.edu.uy/Portals/0/Publico/Facultades/Ciencias%20Humanas/IEE/Informe%20final%20Impactos%20Plan%20Ceibal%20ense%20C3%B1anza%20aulas%20Primaria_julio2012_Novedades.pdf

PROYECTO FLOR DE CEIBO, Udelar. Informes anuales (2008-2009) disponibles en: www.flordeceibo.edu.uy

RIVOIR, A. L., ESCUDERO, S. Y BALDIZÁN, S. (2010). "Plan Ceibal: acceso, uso y reducción de la brecha digital según las percepciones de los beneficiarios". Montevideo, Facultad de Ciencias Sociales, Udelar.

El plan CEIBAL del Uruguay: discursos docentes y factores que inciden en su proceso de apropiación y sostenibilidad

RODRÍGUEZ ZIDÁN, E., TELIZ, F. Y FERREIRA, G. (2011). "Gestión del cambio y nuevas tecnologías en Uruguay. Análisis de las percepciones docentes sobre el Plan Ceibal en Salto". Revista Novedades Educativas, N° 236.

RUDDUCK, J. (1999). *Innovación y cambio. El desarrollo de la participación y la comprensión*. Sevilla: MCEP.

STAKE, R. (2010): "Qualitative Research: Studying How Things Work". N.Y.Guilford Press. Danzig, Arnold (2010 October 27) An Essay Review. Education Review, 13 (14). Consultado en: <http://www.edrev.info/essays/v13n14.pdf>

STIGLER, I. y HIEBERT, J. (2009). *The teacher gap*. New York: Free Press.

Unesco (2008). "Estándares de competencias TIC para docentes". Disponible en: <http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php>

Unesco (2009). "Medición de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en educación. Manual del usuario". Instituto de Estadística de la Unesco.

INNOVACIÓN METODOLÓGICA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA A TRAVÉS DE AMBIENTES VIRTUALES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

METHODOLOGICAL INNOVATION IN UNIVERSITY TEACHING THROUGH VIRTUAL TEACHING AND LEARNING ENVIRONMENTS

MITZI BENÍTEZ VEGA

Profesora de Filosofía
Doctora en Pedagogía
Universidad de Antofagasta
Antofagasta, Chile
mibenitez@uantof.cl

CAROLA HERRERA BRAVO

Profesora en Informática Educativa
Doctora en Educación
Universidad de Antofagasta
Antofagasta, Chile
herrera@uantof.cl

Recibido: 10/08/2012 Aceptado: 04/03/2013

RESUMEN

El presente artículo corresponde a los resultados de una investigación en docencia universitaria, financiada con fondos internos de la Universidad de Antofagasta, proyecto 1605, con una duración de dos años académicos 2010-2011.

La investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo de corte descriptivo, longitudinal estructurado en fases. Primero se recurre al diseño experimental para introducir la innovación metodológica centrada en el acompañamiento tecnológico, los resultados propician una segunda fase preexperimental, mejorando la primera innovación realizada, la que permite describir y comparar los hallazgos.

El estudio constituye un aporte para el conocimiento sobre innovación metodológica en la docencia universitaria, centrada en el acompañamiento tecnológico, para un área tradicionalmente teórica y de dominio conceptual.

Los hallazgos evidenciados dan cuenta de los beneficios de la innovación metodológica a través del acompañamiento tecnológico, permitiendo establecer características significativas en tres contextos de aprendizaje: presencial, e-learning, b-learning.

PALABRAS CLAVE

INNOVACIÓN METODOLÓGICA, DOCENCIA UNIVERSITARIA, AMBIENTES VIRTUALES

ABSTRACT

This article corresponds to the results of research into university teaching, financed with internal funds

of the University of Antofagasta, 1605 project, with duration of two academic years in 2010 - 2011.

The research is part of a quantitative approach to descriptive, longitudinal, cutting structured in phases. First turns to the experimental design to introduce methodological innovation focused on the technological accompaniment, results lead to a second preexperimental phase, first carried out innovation, which allows you to describe and compare the findings to improve.

The study constitutes a contribution to the knowledge of methodological innovation in university teaching, focusing on the technological accompaniment, to an area traditionally theoretical and of conceptual domain.

The findings highlighted realize the benefits of methodological innovation through technological accompaniment, allowing the establishment of significant features in three contexts of learning: instructor-led, e-learning and b-learning.

KEY WORDS

METHODOLOGICAL INNOVATION, UNIVERSITARY TEACHING, VIRTUAL ENVIRONMENTS

INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta algunas reflexiones basadas en los resultados de una investigación en docencia universitaria, sobre innovación metodológica centrada en el acompañamiento tecnológico en un área tradicionalmente teórica y de dominio conceptual como lo es la asignatura Introducción a la Filosofía, para la Carrera de Derecho, que históricamente se ha conformado de 80 alumnos promedio.

La investigación consiste en describir los resultados obtenidos a partir de las innovaciones metodológicas, situadas en tres ambientes de aprendizaje, presencial, e-learning y b-learning. Con el propósito de llegar a establecer cuál de éstos se ajusta de manera más efectiva a las características y necesidades del alumnado.

En relación a lo anterior y de acuerdo a la experiencia docente avalada por los registros de asistencia, evidencia la disminución en un 65%, de la asistencia a clases, en los últimos, años, situación coincidente con una modificación al reglamento de pregrado de la Universidad de Antofagasta, que establece libre asistencia para asignaturas de tipo teórico.

Por otra parte en la actualidad, nos encontramos con un fenómeno social extendido a la realidad estudiantil, donde el estudiante universitario debe trabajar para costear sus estudios, situación que el actual sistema de clases teóricas y las características de la asignatura Introducción a la Filosofía de régimen anual con cinco horas de clases semanales, incompatibiliza con este fenómeno.

La problemática descrita, nos llevó a proponer estrategias metodológicas distintas, que compatibilicen las realidades de los estudiantes, con las exigencias de calidad de los aprendizajes, propendiendo hacia un modelo educativo integral y flexible. Materializado en el proyecto de investigación en docencia 1605 "Innovación Metodológica en la Docencia Universitaria a través de ambientes virtuales de enseñanza aprendizaje". La realización del proyecto y los resultados del mismo, se presentan a continuación.

CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Contexto social

Desde la invención de la imprenta no se había producido un fenómeno social y tecnológico tan importante en el área de la comunicación como el invento de Internet. “El dinamismo de este fenómeno ha cambiado los paradigmas socioeconómicos, políticos y educativos establecidos hasta antes de los noventa”. (Gallego, 2003:2).

Según Sánchez, (2001) vivimos tiempos interesantes en los que el conocimiento y el aprender son valiosos ingredientes para el crecimiento de la sociedad. La educación es vista como nunca antes como signo de progreso, desarrollo y productividad. Vivimos la llamada sociedad del conocimiento, donde lo más importante son las personas, su saber qué y cómo hacer, es decir, sus competencias en el saber hacer, en la creatividad, la flexibilidad, innovación y adaptación al cambio.

La sociedad nos demanda en todos los ámbitos personas proclives al cambio, adaptables a situaciones nuevas, capaz de manejar la incertidumbre, capaz de construir y reconstruir su aprendizaje y conocer sus virtudes y limitaciones.

Las aulas universitarias no están ajenas a estas demandas de la sociedad, nos instan a formar profesionales que tomen parte activa en sus procesos de aprendizaje, los que hoy por hoy son permanentes. Aprender en multiplicidad de entornos, saber personalizar el aprendizaje. Educar ya no es empaquetar los contenidos del aprendizaje y ponerlos al alcance de los alumnos sino capacitarles para la experiencia del aprendizaje. Difícilmente el sistema educativo podrá satisfacer todas estas necesidades, si no proporciona oportunidades de formación – cambios metodológicos- generar una conciencia y motivación para aprender.

Por lo anterior es que integrar tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el aula, es incorporar un medio más de construcción en sintonía con las necesidades y contexto actuales. El uso e integración de TIC será efectivo toda vez que los docentes generen propuestas metodológicas innovadoras y creativas que las sustenten para fines de aprendizaje y cognición.

Educación a Distancia

La educación a distancia, especialmente la basada en uso de TIC, es cada vez más aceptada en el ámbito universitario y en educación continua. Ocurre cuando el profesor y el estudiante no se encuentran físicamente en el mismo lugar y no necesariamente al mismo tiempo. Lozano (2007) en la educación a distancia, expresa que la comunicación necesaria entre el profesor y el estudiante se puede dar por varios medios tecnológicos. En los inicios de este sistema se utilizaron textos impresos enviados por correo postal, apoyando la comunicación a través del teléfono y el fax. En la actualidad el email, chat, y otras herramientas tecnológicas, teniendo como soporte las distintas plataformas virtuales, son las que posibilitan los aprendizajes a distancia.

“Con el uso de medios tecnológicos se abre la posibilidad de que la interacción ocurra de manera asincrónica, es decir, que el profesor y el alumno interactúen en distintos

tiempos. Debido a la masificación de grandes números de estudiantes, que generalmente ocurre en la educación a distancia, se requiere tener especial cuidado con la elaboración de materiales, en la manera que se organiza la comunicación entre profesores y alumnos y en la manera en que se organiza la administración académica". (Escamilla, J. 2007:30)

De acuerdo a Majó y Marquès (2002), existen tres tipos de modelos educativos de educación a distancia: el estudio independiente guiado, el aula remota, y el tercero el modelo interactivo basado en TIC. El primero de ellos es el modelo clásico de educación a distancia basado en impresos conocido también como estudio por correspondencia. El segundo es el modelo de aula remota que se sustenta en el uso de TIC para reproducir en la distancia lo que normalmente ocurre en un salón de clases presencial. Este modelo llamado como aula distribuida generalmente utiliza tecnologías que permiten la transmisión sincrónica en tiempo real de audio y/o video, alcanzándose en sitios y momentos determinados por la institución y no por los estudiantes de acuerdo a sus necesidades, accesos y ritmos.

Para Escamilla (2007), el modelo interactivo basado en TIC utiliza tecnologías provistas por Internet para los accesos a los materiales y para mantener el contacto entre los profesores y estudiantes, poniendo en igualdad de oportunidades para la interacción sincrónica o asincrónica. Modelo conocido también como educación a distancia basada en redes o modelo en línea, las oportunidades de interacción entre profesor y estudiantes se incrementan, ya que el profesor no detenta la palabra como normalmente ocurre en el salón de clases tradicional. El tercer modelo puede ser entendido en dos modalidades, cuando estamos en presencia de educación a distancia totalmente virtualizada, surge el concepto e-learning, educación sustentada por medio de canales electrónicos (aplicaciones de hipertexto, correo electrónico, páginas web, foros, chat) provistos por Internet, utilizados en forma individual o todos en su conjunto como soporte para procesos de enseñanza aprendizaje. Su variante es el b-learning o Blended-Learning, proceso enseñanza aprendizaje semipresencial o mixto, es decir, un curso dictado en formato e-learning acompañado de actividades presenciales.

Si bien la literatura señala que estos modelos de educación favorecen a las personas adultas que ya tienen un trabajo y desean seguir estudiando, en nuestra universidad¹ hemos constatado que una parte importante del alumnado debe trabajar para poder seguir sus estudios. Para satisfacer estas necesidades y resolver, parcialmente conflictos económicos, el estudiante requiere de un modelo educativo que le permita estudiar con flexibilidad de contenido, tiempo y espacio y que la experiencia de aprendizaje se adecúe a su realidad.

Modelo de clases presencial

Este modelo representa el proceso de enseñanza presencial, consiste en la asistencia regular de los alumnos a clases expositivas impartidas por docentes, en algunos casos con apoyo tecnológico basado en presentaciones tipo Power point, lecturas de documen-

1 Existen registros de estudiantes en la Dirección de Desarrollo Estudiantil, como también en la Federación de Estudiantes de la Universidad de Antofagasta, que trabajan para solventar sus estudios.

tos, análisis de guías, etc.

Amieva (2001), valora y defiende esta modalidad, sostiene que de existir determinadas pautas a seguir, esta metodología es una eficaz herramienta de comprensión y guía para estudiante. Por el contrario Salinas (2009), repara sobre estos modelos, considerándolos conservadores y proteccionistas, si bien le atribuye aspectos positivos, critica que existe una gran probabilidad de protagonismo del profesor.

Frente a los distintos planteamientos a favor o en contra de estas metodologías, cabe preguntarse ¿Existe un punto de equilibrio entre el aprovechamiento de una u otra? A nuestro juicio, para una correcta decisión es fundamental considerar las características y necesidades de los estudiantes, entre ellos los factores sociales que intervienen sobre su desempeño académico, como el trabajo y actual rol de padres.

Ambientes virtuales de enseñanza aprendizaje

Para García Varcársel, A. (2007) el desarrollo tecnológico y las nuevas formas de comunicación obligan a las instituciones universitarias a replantear las prácticas educativas. Las TIC están teniendo un peso cada vez mayor en los procesos educativos universitarios, requiriendo la configuración de nuevos espacios y ambientes de aprendizaje, así como nuevas funciones y roles profesionales en el profesorado.

No se trata de modernizar la enseñanza universitaria introduciendo cada vez medios más sofisticados y novedosos, sino valorar las posibilidades didácticas de estos medios en relación con los objetivos y fines que se pretendan alcanzar. La reflexión pedagógica que se haga sobre las TIC debe estar centrada en pensar cómo y en qué sentido benefician esos medios a los posibles usuarios, qué representan en el currículum, qué aprendizajes, actitudes, habilidades, etc., pueden promover en los alumnos, sin perder de vista, como es lógico, el ciudadano y profesional que la sociedad demanda. Es decir, la potencialidad de las TIC no sólo descansa en sus atributos, en la bondad o calidad tanto técnica como pedagógica de su diseño, sino en el marco del método pedagógico bajo el cual se insertan y se utilizan didácticamente.

Las aplicaciones de comunicación mediada por computador, específicamente las *web-tools* integradas actualmente se conocen como plataformas² y éstas posibilitan la creación de entornos virtuales de aprendizaje³, entornos denominado por Salinas (1997) como entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje⁴.

Un entorno de enseñanza-aprendizaje es el escenario físico donde un alumno o comunidad de estudiantes desarrollan su trabajo, incluyendo todas las herramientas, documentos y otros artefactos que pueden ser encontrados en dichos escenarios, es decir, el escenario físico, pero también las características socio-culturales para tal trabajo. Así, un entorno de formación presencial, a distancia o de cualquiera de los modelos mixtos, basado en las tecnologías de la información y la comunicación, se apoya en decisiones relacionadas con el diseño de la enseñanza -desde el punto de vista de la institución, del docente y del propio alumno- y en decisiones que tienen que ver con la tecnología en sí

2 Learning Management Systems, LMS.

3 Virtual Learning Environments VLE.

4 EVEA.

misma y la selección del sistema o herramientas de comunicación más adecuadas.

Como indica Salinas (1997) recogiendo los aportes de Mason, los actuales enfoques de enseñanza aprendizaje en la educación superior están dominados por la importancia de: la interactividad en el proceso de aprendizaje, el cambio de rol de profesores de sabio a guía, la necesidad de destrezas de gestión del conocimiento y de habilidades para el trabajo en equipo, y el movimiento hacia el aprendizaje basado en recursos.

Los cuatro aspectos señalados anteriormente tienen importantes repercusiones en el diseño de un entorno de aprendizaje virtual de enseñanza-aprendizaje y en la calidad de los mismos. El primero y el cuarto marcan la calidad de los servicios educativos basados en redes, destacando las dos vertientes: la interacción y la calidad de los contenidos. En cuanto a los dos centrales están relacionados con los cambios necesarios en los procesos de enseñanza-aprendizaje al atender a la importancia de la colaboración en el aprendizaje. Pero al mismo tiempo están relacionados con los necesarios cambios que la introducción de las TIC en la enseñanza provoca.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Estudio cuantitativo de corte descriptivo longitudinal, estructurado en fases que referencian los momentos del proceso investigativo, en una primera instancia se recurre al diseño experimental para introducir la innovación metodológica centrada en el acompañamiento tecnológico, los resultados propician una segunda fase preexperimental de la investigación, mejorando la primera innovación realizada, la que permite describir y comparar los hallazgos.

El objetivo general, consiste en describir los aportes en procesos de aprendizaje en los estudiantes de la asignatura Introducción a la Filosofía de la Carrera de Derecho de la Universidad de Antofagasta, como resultado de la innovación metodológica con apoyo de TIC.

Objetivos específicos:

- Identificar aportes que cada contexto de aprendizaje presencial, e-learning, y b-learning proporciona en el proceso educativo.
- Identificar aspectos obstaculizadores propios de los tres contextos de aprendizaje, que pudieran incidir sobre el proceso formativo de los alumnos que cursan la asignatura Introducción a la Filosofía de la Carrera de Derecho.
- Establecer cuál es el contexto de aprendizaje apropiado a las características propias de los estudiantes que cursan la asignatura Introducción a la Filosofía de la Carrera de Derecho.
- Describir grados de interacción pedagógica entre los agentes educativos y los recursos digitales propuestos en la innovación metodológica.

Población y muestra

La población se constituye por alumnos de la Carrera de Derecho de la Universidad de Antofagasta, y la muestra por los estudiantes de primer año que cursan la asignatura Introducción a la Filosofía.

Diseño etapa experimental

Históricamente, el grupo de alumnos que cursa la asignatura Introducción a la Filosofía asciende a un promedio de 84 estudiantes, por esta razón el grupo curso es dividido administrativamente en dos paralelos, A y B.

Para efectos de la investigación⁵, el paralelo A constituye el grupo experimental, grupo al que se le introduce el tratamiento o innovación metodológica, y el paralelo B el grupo control el que continúa con las clases presenciales.

El proceso investigativo se inicia con la aplicación de una evaluación diagnóstica a modo de pretest para ambos grupos, con el propósito de conocer los aprendizajes previos de los estudiantes.

El tratamiento para el grupo experimental, consiste en un cambio metodológico de clases no presencial, virtualización de los contenidos del curso mediante el uso de plataforma Moodle modalidad E learning. Situación que exige previamente un diseño y modularización de los contenidos del curso.

El grupo control, inicia sus actividades de forma habitual presencial, sin introducir innovaciones metodológicas mediadas por el uso de tecnologías, en el horario establecido para la asignatura tres horas en la mañana de 10:15 a 12:30 (día miércoles) y dos horas en la tarde de 18:15 a 20 hrs (día lunes) en una sala tradicional.

La experimentación dura un año académico⁶, el postest permite recoger si existen mejoras en los aprendizajes de los alumnos sumado a los grados de satisfacción de los estudiantes con la introducción de nuevas estrategias metodológicas.

El modelo investigativo responde a:

RG1: Grupo experimental paralelo A

O1 : Pretest

X : Tratamiento Innovación metodológica e-learning

O2 : Postest

RG2 : Grupo control paralelo B

O3 : Pretest

O4 : Postest

Diseño etapa preexperimental

A partir de los resultados obtenidos en la fase experimental, se genera una segunda experiencia de tipo preexperimental, con el propósito de profundizar sobre algunos de los hallazgos evidenciados⁷, como por ejemplo, que la innovación metodológica e-learning en opinión de los estudiantes debió ser b-learning, es decir, una metodología mixta de presencialidad y virtualidad.

El tratamiento consiste en volver a introducir una innovación metodológica en la asignatura pero ahora bajo modalidad B learning.

5 La jefatura de la carrera autorizó la realización de la investigación y puso como única condición no readecuar los paralelos, ya que de hacerlo interfiere con el horario del curso en las otras asignaturas.

6 Año 2010.

7 Año 2011.

El modelo investigativo corresponde a:

G : Grupo experimental, cohorte 2011.

X : Tratamiento Innovación metodológica b-learning.

O : Medición.

Características del tratamiento “innovación metodológica”

En fase Experimental

Se diseña un ambiente de trabajo complemente e-learning, donde los contenidos de la asignatura son dispuestos en su totalidad en la plataforma *Moodle*, mediante un cronograma secuencial tipo índice, acompañado de videos y textos explicativos.

Las sesiones se acompañan mediante foros guiados y mensajería interna, donde los alumnos interactúan con la profesora y entre ellos mismos. Además, la profesora deja anuncios semanales de interés para el desarrollo y evolución de la asignatura.

Existen instancias de evaluación formativa y sumativa, todas sustentadas mediante plataforma *on line*.

En fase preexperimental

En esta fase se diseña un contexto de trabajo learning, con actividades que propician la autonomía y autoaprendizaje tal como aconteciera con la modularización de contenidos en la fase experimental, pero acompañado del componente presencial. Se crea un cronograma de actividades mediante plataforma *on line* con presencia de herramientas, como foros, videos, etc. Junto a instancias de trabajo en aula junto a la profesora de la asignatura.

Instrumentos de recogida de datos

En la fase experimental, se diseñan dos instrumentos de recogida de información, un pretest y un postest.

El pretest mide los conocimientos previos de los estudiantes, aplicable al grupo control y al experimental, se conforma de 42 preguntas de contenidos que están en los programas de la asignatura de filosofía en la enseñanza media, considerando dos áreas temáticas: teoría del conocimiento y ética.

El postest, aplicado en ambos grupos, consta de dos dimensiones, 48 preguntas en total, 30 de las cuales corresponden a los contenidos generales de la asignatura Introducción a la Filosofía⁸ y 18 al grado de satisfacción con la metodología de enseñanza para los distintos contextos de aprendizaje, presencial para el grupo control, e-learning para el grupo experimental.

Ambos instrumentos fueron sometidos a tres tipos de validación, de contenido para verificar hasta qué punto un conjunto de preguntas son representativos de los aspectos fundamentales de las variables que se pretende medir. De constructo para establecer la relación que existe entre un concepto teórico y el instrumento de medición, y validez de

8 Siendo una de las preguntas abierta que permite al alumno manifestarse libremente sobre la experiencia.

criterio para constatar la puntuación que da el instrumento propuesto, en relación a otro instrumento distinto que ya poseía el equipo de investigadoras⁹.

En la fase preexperimental, se confecciona un único instrumento que consiste en un cuestionario de 40 ítems que recoge información al final del proceso, es decir, la innovación esta vez metodología b-learning.

RESULTADOS

Los hallazgos se estructuran de acuerdo a las fases que conforman el proceso investigativo.

La fase experimental se inicia con un pretest, para ambos grupos, indica entre sus resultados que el 98,6 % de los alumnos no presentan las conductas de entradas básicas para la asignatura, Introducción a la Filosofía¹⁰.

El postest, en relación a la dimensión contenidos generales de la asignatura Introducción a la filosofía, el grupo experimental obtiene un 89,5% de aprobación (de los tópicos sobre épocas, autor, tendencias, obras) y el grupo control un 65%.

Si bien se observa que en ambos grupos existe un porcentaje aprobatorio, podemos señalar que el grupo experimental con el que se innovó en la metodología de aprendizaje evidencia porcentajes mayores en las preguntas relativas al tratamiento de los contenidos: ¿Los contenidos fueron bien secuenciados en la plataforma? Un 89,8% se expresa muy de acuerdo; ¿los contenidos fueron presentados amigablemente a través de los diversos medios que ofreció la plataforma? Un 92,8% declararon muy de acuerdo; ¿la evaluación de los contenidos fue coherente a la metodología empleada con la plataforma? Un 95,2% declara muy de acuerdo.

En relación a las preguntas de grados de satisfacción con la metodología de enseñanza empleada en clases, el grupo experimental manifiesta un 95,2% de aprobación respecto del cambio metodológico y el grupo control un 71,4% de aprobación hacia la metodología tradicional de trabajo presencial en aula.

Profundizando sobre el 95,2% de aprobación manifestada por el grupo experimental en relación al cambio metodológico, el énfasis de las respuestas se sitúa en las preguntas sobre cómo la metodología innovada posibilitó flexibilidad de tiempo y regulación individual para el estudio, por ejemplo ¿el uso de la plataforma facilitó tu aprendizaje? un 89,2% se manifiesta por estar muy de acuerdo; ¿el uso de la plataforma facilitó el tiempo de dedicación para la asignatura? Un 90,4% señala muy de acuerdo. Esto es coherente con los niveles de aprobación y con la respuesta dada a la pregunta abierta que tenía el cuestionario, es decir, la plataforma facilita el aprendizaje, no obstante, los alumnos siguen requiriendo la presencialidad de profesor.

9 Instrumento creado y utilizado por las investigadoras para recabar información sobre incorporación de TIC, como cambio metodológico, en un trabajo investigativo de seminario de título.

10 Para la comprensión de este dato se revisan los antecedentes de procedencia de los estudiantes de este primer año de la Carrera de Derecho, quedando en evidencia que: No todos están recién egresados de la enseñanza media, no todos provienen de una enseñanza científico humanista, nos encontramos con un número significativo de estudiantes de colegios técnico y comerciales en los que no se imparte la asignatura de Filosofía.

En la fase preexperimental, realizada en el año 2011 se diseña la instrucción bajo la modalidad b-learning (mixtura del componente presencial y virtual), considerando los resultados de la fase experimental.

Los resultados de la medición en esta fase son del todo positivas, tanto en el área contenidos como satisfacción con la metodología de trabajo en aula b-learning, se evidencian altos índices aprobatorios, sobre el 97,6% en ambas dimensiones. En relación a los contenidos, probablemente nos acercamos al logro de aprendizajes más significativos dada la gama de estímulos proporcionados a través de los multimedios y presencialidad del profesor.

En relación a la metodología b-learning, ésta facilitó el aprendizaje, según las respuestas de los alumnos a las preguntas tales como: ¿Crees tú que el uso de la metodología b-learning facilitó tu aprendizaje en la asignatura? Un 98,8% responde muy de acuerdo; ¿el resultado de sus evaluaciones (3) al término de las unidades de aprendizaje son de aprobación? Un 100%, al respecto podemos señalar que el tramo de las mismas estuvo entre las notas 5,0 a 6,0; ¿la metodología b-learning flexibiliza el tiempo de dedicación a la asignatura, favorece en un 100% ; ¿los foros en la plataforma permitieron una real interacción con tus compañeros y profesora? Un 98,8% responde muy de acuerdo; ¿a través de qué metodología de aprendizaje, presencial, e-learning, b-learning piensa ud. que aprende más?, presencial un 71,4%, e-learning 47,6%; b-learning 100%.

La pregunta abierta del cuestionario ratifica el alto porcentaje dado a la modalidad b-learning, los estudiantes señalan que esta estrategia les permite flexibilizar el uso del tiempo, como también contar con la presencialidad de la profesora.

CONSIDERACIONES FINALES

En relación al cumplimiento del objetivo general “Describir los aportes en procesos de aprendizaje en los estudiantes de la asignatura Introducción a la filosofía de la carrera de Derecho de la Universidad de Antofagasta, como resultado de la innovación metodológica con apoyo de TIC”, se puede concluir que la innovaciones metodológicas mediadas por espacios virtuales son recepcionadas favorablemente por los estudiantes de la carrera de Derecho de la Universidad de Antofagasta.

El uso de la plataforma tecnológica *on line Moodle*, facilitó la creación de una nueva comunidad de aprendizaje, fortaleciendo niveles de integración e interacción entre los agentes educativos participantes del estudio. Característica, que constituye a *Moodle* como una valiosa herramienta en la gestión de recursos educativos. Por ejemplo, se puede observar en la comunidad de aprendizaje, la movilización de un conjunto de habilidades y destrezas vinculadas a procesos cognitivos (como el aprender a aprender) y del ámbito comunicativo y social, al ofrecer al estudiante una gama de multimedios y herramientas, como canal de información o expresión, entre ellos, texto, videos, sonido, foros y chat.

La investigación permitió evidenciar que es posible cambiar las metodologías de un curso tradicionalmente teórico de un ámbito más bien conservador como lo es la filosofía, por un ambiente de aprendizaje más dinámico que propicia la interacción de los estudiantes y contextualizado a su forma de comunicación en esta realidad globalizada y mediada por las TIC.

En relación a los objetivos específicos, es posible identificar aportes de cada uno de los contextos de aprendizaje. En la modalidad tradicional, la presencia del profesor es muy valorada por los estudiantes, por cuanto ofrece la seguridad de guiar los aprendizajes, lo que se valora como un aspecto positivo, no obstante deja en evidencia en este grupo de estudiantes la ausencia de habilidades de autorregulación en sus aprendizajes, asumiendo más bien un rol pasivo con limitados grados de autonomía, entendiendo que aprenden en la medida que el profesor está presente guiando el proceso.

La modalidad e-learning exige un control total de la secuencia del aprendizaje desde un rol activo del estudiante, la dependencia manifiesta hacia la presencia del profesor y los limitados grados de autonomía hacen de este contexto el menos favorable para este grupo de estudiantes, quedando evidenciado en el porcentaje menor que le otorgan en las preguntas del cuestionario sobre esta modalidad. Si bien ellos, expresan que les permite una mejor utilización de su tiempo, sienten que no aprenden igual a cuando está el profesor presente en clases.

Por otra parte, el contexto de aprendizaje b-learning es el mejor valorado por los estudiantes, en esta fase reconocen sólo aspectos positivos del cambio metodológico, la mixtura entre presencialidad y uso de plataforma, genera un ambiente óptimo para el logro de aprendizajes, por una parte optimización del tiempo y presencialidad del profesor en períodos de clases.

Es decir, de los tres contextos de aprendizaje "presencial, e-learning y b-learning" en los dos primeros, surgen agentes obstaculizadores del proceso educativo. En el contexto presencial, la asistencia a clases se convierte en un impedimento para estudiantes trabajadores (cantidad no menor) y en el contexto e-learning, la ausencia del profesor, se convierte en un escollo para estudiantes que aún no están preparados para autorregular sus aprendizajes. Por lo tanto, el contexto b-learning parece ser más apropiado a las características de este grupo de estudiantes.

Respecto a la interacción pedagógica, el uso de una plataforma *online*, facilitó la interacción desde las relaciones humanas (profesor-alumno; alumno-alumno; alumno-profesor) y la interacción de estos agentes con los recursos tecnológicos. Lo último es refrendado, con los altos porcentajes que dan los estudiantes a las preguntas sobre el uso de la plataforma. Si bien esto podría parecer que no es un nuevo hallazgo, ya que hay literatura existente sobre el tema, para las investigadoras resulta un aporte toda vez que se realizó en un área del saber universitario, filosofía, que la presencialidad y la teorización del profesor constituyen la praxis habitual.

Los hallazgos evidenciados, proporcionan valiosos elementos para la reflexión académica en dos temáticas esenciales, innovación metodológica en las aulas universitarias e investigación sobre la docencia en la educación superior. Entendiendo a la innovación como un proceso intencional y planeado, que se sustenta en la teoría y en la reflexión, y que responde a las necesidades de transformación de las prácticas pedagógicas para un mejor logro en los objetivos de aprendizaje.

La flexibilización curricular demandante hacia las instituciones de educación superior para adaptarse a las necesidades actuales de la sociedad, pasa por la exploración y uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de formación, en el entendido que toda innovación metodológica debe sustentarse bajo un modelo pedagógico

institucional que redefina los modelos tradicionales para conducir a un tipo de procesos de enseñanza aprendizaje más accesible y flexible.

En definitiva, diseñar un entorno de formación supone participar de un conjunto de decisiones y equilibrio entre el modelo pedagógico, los usuarios (definiendo nuevos roles de profesores y alumnos) y las posibilidades tecnológicas de la institución.

Las destrezas necesarias para el aprendizaje autónomo a las que nos hemos referido en los resultados, junto a las características individuales de estos nuevos estudiantes y las posibilidades que las tecnologías ofrecen, exigen la redefinición de nuevos roles, tanto en estudiantes y profesores, como también innovar y reorientar la docencia universitaria, buscando modelos que superen el concepto de clases exclusivamente presenciales incorporando ambientes virtuales de enseñanza aprendizaje que favorezcan el desarrollo de la autonomía y la creatividad, donde el profesor sea efectivamente un guía, un facilitador de los aprendizajes.

BIBLIOGRAFÍA

AMIEVA, R., VICARIO, J. (2008). "El fracaso de los estudiantes en los primeros años de estudio en Ingeniería: acciones emprendidas y supuestos que las justifican" *The New Technologies for the Engineering and Technology Education*. Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería / Año 8 / N° 15 / Diciembre / 2008.

ESCAMILLA, J. (2007). "Hacia un aprendizaje flexible sin fronteras y limitaciones tradicionales", en Armando Lozano Rodríguez y José Vladimir Burgos Aguilar ed. *Tecnología educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona*. México: Limusa. (Cap. I págs. 21-52).

GALLEGO, J. (2003): "Internet: estrategias para una innovación educativa". Actas I Congreso Nacional de Educared. Madrid. Educared.net. Disponible desde Internet en: <http://www.educared.net/htm/congreso~i/documentacion.htm> [Con acceso en marzo de 2004].

GARCÍA- VARCÁRSEL A, (2007). "Herramientas tecnológicas para mejorar la docencia universitaria una reflexión desde la experiencia y la investigación". RIED vol 10:2, pp 125-148.

LOZANO, A. (2007) *Tecnología Educativa: Un modelo de educación a distancia centrado en la persona. Hacia un aprendizaje flexible sin fronteras y limitaciones tradicionales*. Editorial Limusa. México.

MAJÓ J. y MARQUÉS P. (2002). *La revolución educativa en la era Internet*. CISS PRAXIS. Barcelona.

SALINAS, J. (1997): "Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información". Revista Pensamiento Educativo, 20. Pontificia Universidad Católica de Chile pp 81-104 [<http://www.uib.es/depart/gte/ambientes.html>].

SÁNCHEZ, J. (2001) *Aprendizaje visible tecnología invisible*. Dolmen Ediciones, Santiago de Chile.

HACIA LA INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE PARA UN DESEMPEÑO EXITOSO EN CONTEXTOS ALTA VULNERABILIDAD SOCIAL Y EDUCATIVA¹

TOWARDS INNOVATION IN INITIAL TEACHER TRAINING FOR SUCCESSFUL PERFORMANCE IN HIGH VULNERABILITY CONTEXTS SOCIAL AND EDUCATIONAL

CRISTIÁN VENEGAS TRAVERSO

Grupo Interdisciplinario de Investigación e Intervención para la promoción de
la Igualdad Educativa “Enlazador de Mundos”

Ministerio de Educación

Santiago, Chile

venegastraverso@gmail.com

Recibido: 03/08/2012 Aceptado: 14/05/2013

RESUMEN

La siguiente ponencia se basa principalmente en las conclusiones del estudio Fonide (03/2007) denominado “Un modelo de competencias profesionales para la formación inicial de profesores de educación básica en el subsector de lenguaje y comunicación para un desempeño laboral exitoso en contextos de vulnerabilidad social y económica” a cargo del Grupo Interdisciplinario de Investigación e Intervención para la promoción de la igualdad educativa “Enlazador de Mundos” (UCSC), desde donde se construye un conjunto de atributos pedagógicos para el desempeño transformador y efectivo en condiciones escolares de alta vulnerabilidad escolar y que presentan los aprendizajes más deficitarios de toda la población escolar.

Se comprende que debe existir una Formación Inicial Docente diferenciada de los contextos de desempeño, por cuanto el aprendizaje depende de múltiples factores, y que, por ende, requiere de tratamientos curriculares, didácticos, evaluativos y de aprendizaje específicos y focalizados, de carácter inclusor y dialógico.

PALABRAS CLAVE

FORMACIÓN INICIAL, PEDAGOGÍA DIALÓGICA, REDES SOCIALES, CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD

ABSTRACT

The next paper is mainly based on the Fonide study (03/2007): “Un modelo de competencias profesionales para la formación inicial de profesores de educación básica en el subsector de

1 Ponencia presentada en el “Tercer Congreso nacional de Educación Formación Docente en la Educación Chilena, desafíos, tensiones y propuestas”. Universidad Metropolitana de Ciencia de la Educación, 27 de octubre de 2010.

lenguaje y comunicación para un desempeño laboral exitoso en contextos de vulnerabilidad social y económica”.

This investigation builds a set of pedagogical attributes for a performance of quality in vulnerability school conditions, and which presents a deficient educational learning.

It is concluded that for achieve this, teacher training should be differentiated from contexts social, as well as specific and focussed teaching, under characteristics inclusive and dialogics .

KEY WORDS

INITIAL TRAINING, DIALOGIC PEDAGOGY, SOCIAL NETWORK, VULNERABILITY CONTEXT

OBJETIVOS

1. Promover un conjunto de orientaciones de carácter inclusor y dialógico dirigido a la Formación Inicial Docente para el desempeño laboral exitoso en contextos de alta vulnerabilidad.
2. Comprender la relación directa de los bajos rendimientos escolares en mediciones de la calidad de la educación (Simce) y los contextos de alta vulnerabilidad escolar de nuestro país.
3. Reflexionar respecto a la homogeneidad actual que enfrenta la Formación Inicial Docente en nuestro país con relación a la diferenciación de los contextos de desempeño que se muestra como factor altamente decisivo en la comprensión de las brechas educativas.

RESULTADOS ESCOLARES DEFICITARIOS EN CONTEXTOS DE ALTA VULNERABILIDAD

Resulta redundante decir que en la actualidad la educación chilena presenta resultados altamente deficitarios en todos sus niveles y dependencias a la hora de compararlos con los países desarrollados. No obstante, la situación es aún más dramática y compleja en los contextos de alta vulnerabilidad (Grupo socioeconómico “Bajo” y “Medio Bajo”) con estudiantes que son contenidos principalmente por escuelas y liceos públicos y particulares subvencionados.

En los datos cuantitativos, los resultados del Simce 2009 revelan que, transversalmente a las pruebas (Lenguaje/Comprensión, Matemática y Comprensión) de 4º Básico y 8º Básico, los estudiantes de los grupos socioeconómicos “Bajo” y “Medio bajo” muestran los puntajes más deficitarios con respecto de los estudiantes de grupos socioeconómicos con mayor ventaja:

TABLA N° 1

GRUPO SOCIOECONÓMICO	PUNTAJES SIMCE 2009 PRUEBAS 4° BÁSICO	PUNTAJES SIMCE 2009 PRUEBAS 8° BÁSICO
BAJO	Entre 216 a 248	Entre 227 a 239
MEDIO BAJO		
MEDIO	Entre 247 a 266	Entre 252 a 259
MEDIO ALTO		
ALTO	Entre 276 a 304	Entre 275 a 310

Fuente: <http://www.simce.cl/index.php?id=247#c> (Agosto 2010)

Según la tabla N°1, los estudiantes de grupos socioeconómicos “Bajo” y “Medio Bajo” no alcanzan, ni en 4° Básico ni en 8° Básico, los puntajes de los estudiantes de grupos socioeconómicos “Medio Alto” y “Alto”.

Consecuentemente se evidencia en la educación superior chilena una matrícula irregular entre los estudiantes provenientes de instituciones públicas respecto de los estudiantes de instituciones privadas (“gratuitas-públicas” y “pagadas”):

TABLA N° 2

DEPENDENCIA INSTITUCIONES EDUCATIVA	NÚMERO DE ESTUDIANTES QUE POSTULAN	NÚMERO DE ESTUDIANTES MATRICULADOS	PORCENTAJE DE ESTUDIANTES MATRICULADOS
MUNICIPAL	30.016	17.693	58,9%
PARTICULAR SUBVENCIONADO	44.184	25.200	57%
PARTICULAR PAGADO	13.226	8.339	63,1%

Fuente: “Compendio Estadístico Proceso de Admisión Año Académico 2010”.

Se observa en la tabla N° 2 que hay una diferencia de un 4% a favor de los estudiantes provenientes de la dependencia “Particular subvencionado” que postulan y terminan matriculándose en la educación superior, en relación a los estudiantes provenientes de la dependencia “Municipal”. Pareciera una diferencia mínima, no obstante es importante considerar los números reales del asunto. De los 30.016 estudiantes provenientes de liceos públicos y que postulan a la educación superior, 12.323 no logran matricularse, una cifra alta si se compara con los 4.887 estudiantes de colegios particulares que no ingresan a las

2 Aunque esta tabla no recoge lo que sucede con la matrícula de las universidades privadas, que superan en número a las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores, y que para su ingreso los estudiantes requieren únicamente contar con los recursos de matrícula y arancel. Podría pensarse en un destino distinto de los estudiantes de colegios e instituciones privadas-pagadas que postulan y que no se matriculan en las universidades del Consejo de Rectores, respecto de los estudiantes de liceos públicos y/o particular subvencionado que postulan y no se matriculan.

universidades del Consejo de Rectores.

Dadas ambas tablas (Nº 1 y Nº 2) se observa una indesmentible desventaja en los rendimientos escolares de los estudiantes de alta vulnerabilidad a diferencia de los estudiantes de grupos socioeconómicos favorecidos. Por esto, no se puede desatender el lugar del docente y la responsabilidad que le caben al Estado y las instituciones encargadas de su Formación Inicial en la creación de una profesión consciente de los requerimientos pedagógicos de cada contexto social, en especial de los que muestran las mayores dificultades en términos de éxito escolar.

CONDICIONES DE LA FORMACIÓN INICIAL EN CHILE

La Formación Docente en Chile se concentra en gran medida en la universidad³, distribuida en públicas (pertenecientes al Consejo de Rectores) y privadas (creadas luego del año 1981, en pleno Gobierno de Augusto Pinochet). Se agrega el dato de que más de la mitad de las universidades en nuestro país son manejadas por privados. Según Monckeberg (2007) éstas operan bajo dos dimensiones: (a) un negocio (función económica, a pesar de que está prohibido por ley el lucro en la educación), y/o (b) cumplir con la misión de generar una sociedad acorde con los postulados de quienes la controlan (función social-ideológica). Por su parte, las universidades “públicas”, en su convivencia con las privadas, se han orientado hacia el mercado y la competencia, existiendo una tensión muy fuerte en su interior entre el “bien público” y el “bien privado a pagar” (Monckeberg, 2007; Venegas 2009b).

Específicamente la Formación Inicial Docente universitaria se ha desarrollado, según Pinto, Fuentealba y Osandón (2007), bajo tres fundamentos construidos históricamente: el humanismo cristiano, la doctrina de la seguridad nacional y el neoliberalismo, todas ellas en directa relación ideológica con el Gobierno Militar chileno y a sus idearios.

Por otro lado, desde 1990 ha sido una tendencia marcada entregarle una alta responsabilidad de la calidad educativa (si es que no toda) a los docentes, transformándose la identidad de la relación entre el Estado y la educación desde un extinto “Estado Docente” a un “Estado Evaluador” (Ferrada y Alarcón, 2007)⁴ y “Subsidiario” (Soto, 2008).

En otro ámbito, la vinculación entre docente en formación y contexto social es aún primaria. La Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005:24) advierte que si bien las prácticas progresivas son un importante avance para la formación “hay otras formas de vinculación de las instituciones formadoras con el medio escolar que, en general, se consideran deficitarias”, por ejemplo, la investigación educativa descontextualizada al aula, la débil relación con los establecimientos, la nula experiencia a nivel escolar de los académi-

3 Las universidades corresponden en porcentaje al 85% de todas las instituciones formadoras de profesores en Chile.

4 Se puede agregar que “sólo a los profesores de las escuelas municipales que atienden en su mayoría a los alumnos de las zonas urbanas más pobres y las rurales se les obliga ser evaluados y se les amenaza con la expulsión si no se evalúan. Ellos constituyen una minoría de los profesores del país, los que trabajan para una población más alejada de la cultura oficial y con más necesidades económicas” (Soto, 2008:29). Es notorio el sesgo contra la educación pública que atiende al estudiantado en vulnerabilidad, con clara intención de promover su eliminación y reemplazo por un sistema privatizado, y disminuir la responsabilidad estatal en la educación.

Hacia la innovación en la formación inicial docente para un desempeño exitoso en contextos alta vulnerabilidad social y educativa

cos que forman profesores y el insuficiente conocimiento del marco curricular, de la normativa ministerial, de las políticas educacionales y de la realidad gremial de los docentes.

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE HOMOGÉNEA RESPECTO A LOS CONTEXTOS DE DESEMPEÑO

Transversalmente al terreno público y privado de la Formación Inicial Docente en nuestro país, la necesidad de una formación de profesores de modo diferenciado a los contextos no parece estar dentro de las prioridades de la educación superior si es que se tiene como objetivo el mejoramiento de los resultados escolares. Una revisión simple a las mallas curriculares de las universidades del país evidencia que la preocupación por el contexto de desempeño es un ámbito casi accidental y marginal.

Observamos, aunque superficialmente, que dentro de las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores sólo se observan no más de tres casos en que se expresa algún tipo de divergencia a las orientaciones educativas que no reconocen la condicionalidad del contexto social. Por un lado, el currículum se dirige a la formación pedagógica en aspectos propios de la cultura originaria de nuestro país, en las modalidades de curso y diplomado⁵. En otro caso, se evidencia la mención de “Educación Rural y Desarrollo” para la carrera de Pedagogía en Educación General Básica⁶.

Por su parte, en las universidades privadas se observan otros dos casos de alteridad en la Formación Inicial. En ellos, se incorporan asignaturas obligatorias en algunas carreras de Pedagogía con temáticas en relación a la diversidad, la inclusión social, género, multiculturalismo y relación comunidad-sociedad⁷.

Ante este estado, es concluyente que la formación pedagógica en la educación superior presenta rasgos fuertemente homogenizadores de la práctica futura y desconsidera el importante valor que tiene el contexto social de origen de los sujetos y los espacios socioculturales en donde los estudiantes crecen. Si se actúa profesionalmente con una pedagogía uniforme, el resultado más lógico es la reproducción y proliferación de las brechas educativas y sociales, porque se tiene como saber científico que los estudiantes en desventaja portan un capital cultural diferenciado y desmejorado al que promueve la escuela, dificultando su comprensión de los contenidos y restringiendo su visión de mundo (Bourdeau, 1985; Ferrada, 2008, Condemarín, 2001; Goulart, 2006; Medina, 2006; Moreno Manso, Rabazo Méndez y García-Bahamonde, 2006; Cummins, 2007; Slavin, 2007).

5 Por ejemplo, la carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación de la Universidad de la Frontera presenta en su currículum ámbitos para el desarrollo intercultural, en especial de la cultura mapuche. Admisión UFRO, 2010. http://admisión.ufro.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=76&Itemid=81. Revisado en agosto de 2010. La Universidad de Playa Ancha ofrece un Diplomado en Interculturalidad incorporando elementos culturales de los pueblos originarios chilenos. UPLA, 2010a. <http://sitios.upla.cl/postgrados/programa.php?prog=35>. Revisado en agosto de 2010.

6 La Universidad de Playa Ancha en la Carrera de Pedagogía en Educación Básica ofrece la posibilidad de obtener una Mención en Educación Rural y Desarrollo. PLA, 2010b. <http://sitios.upla.cl/carreras/carrera.php?carr=14>. Revisado en Agosto de 2010.

7 La Universidad Arcis en el ámbito de las universidades privadas incluye en el currículum del programa de Formación Pedagógica el curso denominado “Educación para la diversidad y la inclusión”. La Universidad Academia de Humanismo Cristiano incluye en el currículum de la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica los “Derechos humanos, género y multiculturalismo” y “Comunidad y sociedad”.

Se requiere, por tanto, un acercamiento curricular, didáctico, evaluativo y de aprendizaje alternativo respecto de aquel que se ha priorizado en la Formación Inicial de profesores, es decir, aquella formación centrada en el sujeto profesor como único capaz de resolver el dilema de la calidad educativa, solitario (no autónomo), uniforme, excluyente y altamente disciplinado que da resultado en contextos ventajosos, pero no en condiciones de vulnerabilidad escolar y social, debe ser reemplazado diferenciadamente por un docente incluyente, democrático, abierto, público, solidario, cooperativo junto a otros y promotor de una igualdad de las diferencias.

Se debe "... sostener la necesidad de formar diversificadamente al profesorado que se desempeña en contextos de vulnerabilidad social y económica a fin de generar igualdad de aprendizaje en su alumnado e inclusión social, al mismo tiempo que cuestionar la homogeneización en la formación de profesores, al emerger como otra variable que determina la heterogeneidad (desigualdad) de resultados en cuanto a logros de aprendizaje del alumnado que asiste a la escuela pública chilena..." (Ferrada, Bastías, Saldaña y Brauchy, 2009:70).

ORIENTACIONES PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES PARA UN DESEMPEÑO EXITOSO EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD

Desde las conclusiones del estudio "Un modelo de competencias profesionales para la formación inicial de profesores de educación básica en el subsector de lenguaje y comunicación para un desempeño laboral exitoso en contextos de vulnerabilidad social y económica" (Ferrada, Bastías, Saldaña y Brauchy, 2009) se levantan cinco orientaciones para ser incluidas en la Formación Inicial de Docentes con especialización en contextos de vulnerabilidad educativa, social y económica para el logro de aprendizajes de calidad.

Las siguientes orientaciones se construyen desde la investigación citada y otros aportes científicos anteriores.

Contextualización en la vulnerabilidad social y escolar

Para la comprensión global de la vulnerabilidad en la actual sociedad se requiere de una mirada interdisciplinaria, diferente a la centrada exclusivamente en los datos objetivos. Al menos diversa al modo en como la comprenden instituciones como la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb), que para determinar el Índice de Vulnerabilidad Escolar de cada estudiante chileno vincula, entre otros datos, los años de escolaridad de sus padres y el ingreso mensual familiar, desechando factores como los proyectos de vida, las expectativas, la perspectiva de género o la historización de las culturas de origen. En la Formación Inicial Docente dirigido a un desempeño exitoso en la vulnerabilidad es necesario que se incorporen "... saberes provenientes de la antropología, la sociología, la filosofía y la economía que se requieren para comprender desde una mirada interdisciplinaria el fenómeno de la vulnerabilidad escolar en Chile, así como un mapeo geográfico y político nacional de las escuelas con estas características" (Ferrada, Bastías, Saldaña y Brauchy, 2009:67).

El docente en su formación debe conocer que el alumnado en condición vulnerable

porta un capital cultural distinto al que se le enseña, que imposibilita la comprensión del contenido escolar (Bourdieu, 1985; Condemarín, 2001; Ferrada, 2008); que existe una alta relación entre la escolaridad de los padres y su capacidad de consumo cultural con el éxito o fracaso en la escuela del alumnado (Dávila y cols., 2005; Ferrada, 2008) y que se requieren de modificaciones estructurales que incorporen las múltiples variables que influyen en el éxito o fracaso en las escuelas que atienden a estudiantes en condición de vulnerabilidad (Ferrada, Bastías, Saldaña y Brauchy, 2009).

Pedagogía inclusiva

Los futuros docentes deben ser decididamente formados para la inclusión social, sobre todo cuando hoy en sus espacios de formación y desarrollo profesional se observa una orientación marcada, por ejemplo, hacia la “ semejanza-normatividad” y la exaltación “ masculista-homofóbica”. Se ha develado que la Formación Inicial Docente es un escenario en donde se legitima un currículum de las discriminaciones (Lizana, 2009). ¿Podemos pensar entonces en prácticas pedagógicas inclusivas si la Formación Inicial no hace nada por detener las teorías y prácticas discriminatorias y exclusoras, o más aún, si puede llegar a potenciarlas?

No hay que olvidar además que al interior del aula abundan las prácticas discriminatorias, alternadas a las respondientes al género, a la edad o a la raza. Hay un tipo de exclusión escolar que todavía no se cuestiona del todo y que guarda relación con el etiquetaje de los estudiantes de bajo rendimiento a través de su trabajo diferenciado y de extra-aula en Grupos Especiales, de Integración, Diferenciales, TEL, etc., prácticas que resultan en un aumento de su estigmatización escolar al interior del curso (Ferrada, 2007). Las pedagogías compasivas y las prácticas compensativas hacia el alumnado en dificultad hacen un flaco favor por disolver las brechas educativas.

Por ello, es preciso que se proporcionen saberes “ que permitan comprender todas las formas de discriminación existentes en la sociedad y que impactan fuertemente en la escuela, al mismo tiempo que ofrecer modelos pedagógicos que favorecen la inclusión de todo el alumnado” (Ferrada, Bastías, Saldaña y Brauchy, 2009:67).

Pedagogía dialógica

La pedagogía dialógica se construye desde el conjunto de saberes teóricos y prácticos que dan fundamento al currículum, a la evaluación, al aprendizaje y a la didáctica desde una comprensión intersubjetiva de éstos (Ferrada, Bastías, Saldaña y Brauchy, 2009). Es el resultado de la búsqueda por promover un conjunto de prácticas educativas alternativas y diferenciadas para su éxito en los aprendizajes de saberes instrumentales y sociales.

La pedagogía dialógica se configura desde los hallazgos científicos que han sido vagamente considerados por las políticas educativas. Uno de ellos dice que los estudiantes aprenden más en territorio extraescolar que dentro del aula y más aun si trabajan los saberes instrumentales asociados a valores como la solidaridad, pues el aprendizaje se da mejor en relaciones de confianza, cercanía y de pares (Flecha, 1997; Flecha, Padrós y Puigdellívol, 2003). Se sabe, además, que es necesario un clima de aprendizaje estimulante basado en altas expectativas para que todos los estudiantes logren el máximo rendimiento (Cole y Scribner, 1977; Chomsky, 1977; Luria, 1987; Condemarín, 2001; Medina, 2006),

pues es contradictorio que se dediquen los mejores métodos a los estudiantes de buen rendimiento y se rebaje el nivel a los estudiantes que presentan dificultades, bajo el pretexto de compensar las desventajas, porque lo único que se genera con esto es un mayor retraso (Levin y Soler, 1997). Se conoce igualmente que el uso de metodologías dirigidas a superdotados y que se aplican a estudiantes de bajo rendimiento escolar permite acelerar sus aprendizajes (Flecha, 2004)

La pedagogía dialógica se basa principalmente en un modelo de Aprendizaje Dialógico que da cuenta de aprendizajes de calidad en contextos vulnerables, superando al modelo dominante del Aprendizaje Significativo, puesto que permite nivelar hacia un rendimiento de máximo a la mayoría del alumnado (Flecha, 1997; Aubert y cols., 2004), y un modelo curricular Crítico Comunicativo fundamentado en la teoría de la dialogicidad, donde el currículum es construido con y desde la comunidad (Ferrada, 2001).

La apertura del aula a la voluntariedad es un aspecto central en la pedagogía dialógica, sabiendo que el aumento de interacciones sociales de los sujetos permite aumentar su capital cultural, por ello cuanto más sujetos están involucrados en su aprendizaje, es mejor, pues otorga la heterogeneidad necesaria (Elboj y cols., 2003; Lareau, 2002); y que consecuentemente el ingreso de colaboradores de aprendizaje al aula produce una mejora en la calidad de los aprendizajes de los alumnos (Flecha y Piuvvert, 2002)

Ante esto, es concluyente que a través de la incorporación de la pedagogía dialógica se realiza “un aporte sustantivo al campo de la investigación y de la formación inicial que rompe con la homogeneidad asentada en los procesos de formación universitaria a nivel nacional” (Ferrada, Bastías, Saldaña y Brauchy, 2009:69).

Gestión en redes

Para la Formación Inicial de los docentes en la gestión en redes se parte de la siguiente premisa: es imposible que un profesor pueda atender a la totalidad de alumnos que tiene al interior del aula, más aún si éstos provienen de familias no académicas con vulnerabilidad social y económica (Gómez, 2004; Ferrada 2008).

El profesorado que se desempeña en la escuela pública atiende a un alumnado en condición “vulnerable” con un capital cultural desmejorado (Ferrada, 2007). En este contexto, el profesor atiende regularmente entre 20 (en los mejores casos) a 45 alumnos. Según la lógica dominante del Aprendizaje Significativo, su tarea es conocer a cada alumno que atiende, y crear un plan adecuado e igualitario para cada uno de éstos o a su mayoría. No obstante, el tiempo es insuficiente. Si dividiéramos el tiempo de clase de un profesor básico en su jornada diaria (8 horas pedagógicas=360 minutos) por un curso de 30 alumnos, da como resultado 12 minutos diarios por estudiante. Si lo dividimos por hora pedagógica, serían 1,5 minutos. Esto significa virtualmente que el profesor tiene 90 segundos al día para enseñar Lenguaje a un estudiante, luego otros 90 segundos para enseñar Matemática, y encima, con la presión de la calidad⁸. Evidentemente no se puede pretender una igual-

8 El rendimiento escolar de este alumnado en el aula tradicional, tal cual funciona en la actualidad, un profesor para 40 a 45 alumnos, presenta un rendimiento tipo campana de Gauss, es decir, muy pocos logran aprender, muchos aprenden algo y unos pocos no aprenden nada (Redondo y cols., 2003; Dávila y cols., 2005; Ferrada, 2008).

dad de oportunidades en estas condiciones.

Entonces si nos detenemos en esto, es claro que un único sujeto-referente al interior del aula, como andamio solitario, resulta poco efectivo para el logro equiparado de los aprendizajes. El docente sólo no puede con este tipo de alumnado en desventaja, y por tanto, no resulta posible acabar con el dilema de la calidad de los aprendizajes (Noguera, 2003; Ferrada y Flecha, 2008).

Esto nos lleva a concluir que el docente debe ser formado para trabajar con otros (sujetos e instituciones), en redes sociales que potencien la solidaridad hacia el logro de aprendizajes de calidad en el estudiantado en condición de alta vulnerabilidad: "Se puede visualizar que la formación del profesorado no sólo involucra una reformulación en la formación disciplinar en la especialidad y en el campo de la pedagogía, sino también se requiere de una preparación para un trabajo pedagógico que implica trabajo en redes, tales como, la generación de redes interinstitucionales que contemple al menos tres vínculos claves para llevar adelante este tipo de empresa, a saber, escuela-universidad-comunidad (Imbernón, 1994; Burke, 1996; Tejada, 1998; Hargreaves, 1999; Smith, 2001)" (Ferrada, Bastías, Saldaña y Brauchy, 2009:09). Complementa Soto (2008:33) que se deben "... recuperar en todas las instituciones escolares la existencia de equipos profesionales, de orientadores, psicólogos, médicos, que apoyen a los profesores para que atiendan las problemáticas de los alumnos, especialmente violencia y consumo de drogas y relaciones sexuales tempranas", pues es necesario comprender que el fracaso escolar no sólo es responsabilidad del profesor y de la escuela, sino que de toda la sociedad (Ferrada, 2008; Gómez, 2004).

La gran excusa para la soledad del desempeño docente ha sido la defensa de su autonomía profesional, sin embargo, ésta se ha comprendido como un aislamiento profesional (Pérez Gómez, 1998) y privatización de su ejercicio. En dicha defensa el profesor ha asumido igualmente una postura en donde se arroga la total capacidad de enseñanza sobre los estudiantes, algo que ya desmiente Saldaña (2009) en la investigación sobre la inclusión de colaboradores de aprendizaje en el aula: "los colaboradores realizaron similares aportes en materia pedagógica, esto independiente del género, edad, biografía académica, contexto de procedencia y vida profesional. Por lo tanto, la formación académica no guarda relación con la capacidad para incorporarse al aula escolar como apoyo pedagógico al docente de aula". (Saldaña, 2009:62)

Práctica pedagógica en Educación formal y no formal en contextos de vulnerabilidad social

La disposición transformadora de los docentes y su desempeño exitoso en contextos de vulnerabilidad tiene estrecha relación con su experiencia en dichos contextos: "Se observa una clara vinculación entre años de experiencia laboral en vulnerabilidad y la tendencia hacia la transformación y viceversa" (Ferrada, Bastías, Saldaña y Brauchy, 2009:42).

Esto entrega como respuesta que el desempeño exitoso de un docente en contextos de vulnerabilidad, entendiendo por "exitoso" el logro de aprendizajes de calidad, tiene más que ver con el conocimiento y sensibilización prolongada en el espacio en desventaja que con su nivel de especialización pedagógica. Por tanto, es necesario potenciar y desarrollar al máximo en la Formación Inicial Docente las prácticas pedagógicas, sin distinción si corresponde a educación formal o no formal, pues, incluso, se comprueba que en este último

ámbito igualmente se encuentran procesos didácticos tanto o más significativos que en la formalidad de la escuela (Venegas, 2010).

CONCLUSIONES

En el último año la política pública ha tendido a centrar la mirada de la Formación Inicial Docente (FID) en su homogenización, concretamente, en el sobredimensionamiento de las competencias profesionales de manejo de contenido disciplinar, y de habilidades técnicas de uso del lenguaje y la comunicación, por ejemplo, en los “Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica” (Mineduc, 2011). Por ello, resulta contraproducente el discurso de la autoridad administradora del Estado en función al respeto de la diversidad y la diferencia social, sobre todo, en el ámbito educativo.

Gran parte de la política pública y privada para la FID insiste en la desvalorización del contexto y del aporte de la comunidad extraescolar a la transformación y mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, incluso, se advierte más proclive a la uniformación, al pensamiento único, el uso del lenguaje bajo un fin estratégico, y a la automatización del ser y del hacer, justamente, todo aquello que nuestra sociedad actual tiende a rechazar.

La contextualización de las prácticas educativas, más que un “cliché” de adaptación a los nuevos tiempos, es una necesidad apremiante, fundamentalmente en los espacios con capital cultural desmejorado. Escenarios en donde el conocimiento escolar y el modo conservador de ser enseñado presentan un carácter absolutamente diferenciado y deslegitimado para los sujetos del contexto.

El presente trabajo pretende proponer y promover un conjunto de orientaciones de carácter inclusor y dialógico para la Formación Inicial Docente para el desempeño laboral exitoso en contextos vulnerables extraídos del estudio Fonide (3/2007) denominado “Un modelo de competencias profesionales para la formación inicial de profesores de educación básica en el subsector de lenguaje y comunicación para un desempeño laboral exitoso en contextos de vulnerabilidad social y económica”.

Se ha evidenciado que los resultados escolares (Simce 2009) en nuestro país tienen directa relación con el grupo socioeconómico perteneciente, por cuanto se requiere de una Formación Inicial Docente diferenciada para el desempeño con alumnado proveniente de contextos de alta vulnerabilidad social y educativa, pues son quienes presentan los más bajos resultados en aprendizajes de calidad.

Se proponen cinco orientaciones curriculares correspondientes a los hallazgos científicos desarrollados hasta la fecha y que evidencian ser altamente exitosos en el logro de aprendizajes instrumentales y sociales de calidad con alumnado en desventaja. Es preciso formar especializadamente a los docentes para contextos vulnerables en ámbitos del conocimiento y la experiencia práctica en la vulnerabilidad educativa y social; en los fundamentos de la pedagogía inclusiva; en la construcción intersubjetiva de la pedagogía dialógica y en la formación en la gestión de redes sociales, pues se demuestra que la asociación y la solidaridad son elementos claves para el logro de aprendizaje en espacios en desventaja.

Se concluye la necesidad de romper con la homogeneidad en la Formación Inicial

Hacia la innovación en la formación inicial docente para un desempeño exitoso en contextos alta vulnerabilidad social y educativa

Docente de nuestro país y la incompreensión de las políticas educativas sobre lo vital y prioritario que resulta del trabajo diferenciado y concreto en los escenarios vulnerables para el logro igualitario de éxito escolar.

BIBLIOGRAFÍA

ADMISIÓN UFRO, 2010. http://admission.ufro.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=76&Itemid=81. Revisado en agosto de 2010.

AUBERT, A. y otros (2004). *Dialogar y transformar*. Barcelona: Graó.

BOURDIEU, P. (1985). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Akal.

COMISIÓN SOBRE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE (2005). "Informe Comisión sobre formación Inicial Docente". Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

CONDEMARÍN, M. (2001): *El poder de leer. Edición especial para el programa de las 900 escuelas*. Santiago: Mineduc.

DÁVILA, O. y otros (2005). *Los desheredados, trayectoria de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: Cidpa.

FERRADA, D. (2001): *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona: El Roure.

FERRADA, D. (2007). "Enlazando Mundos: un relato de un proyecto de transformación social y educativa". En Huberman, H. (comp.). *El otro va a la escuela*. Buenos Aires: Homo Sapiens. (En prensa).

FERRADA, D. (2008). "Enlazando Mundos. Un modelo pedagógico que construye esperanzas de igualdad e inclusión en escuelas públicas". En *Revista REXE*, Vol. 7, N° 14, Concepción, Chile.

FERRADA, D. Y ALARCÓN, D. (2007). "La política pública en los procesos de formación inicial docente". En *Revista REXE*, edición especial, vol. 1, N° 1. Concepción, Chile.

FERRADA, D.; BASTÍAS, E.; SALDAÑA, D., Y BRAUCHY, J. G. (2009): "Un modelo de competencias profesionales para la formación inicial de profesores de educación básica en el subsector de lenguaje y comunicación para un desempeño laboral exitoso en contextos de vulnerabilidad social y económica". Universidad Católica de la Santísima Concepción. Proyecto Fonide N°: 03/2007.

FLECHA, R. (1997): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. España: Paidós.

FLECHA, R. Y PUIGVERT, L. (2002). "Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa". *Revista REXE*, Vol. 1, N° 1.

FLECHA, R., PAIDRÓS, M. Y PUIGDELLÍVOL. I. (2003). "Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad". *Revista del Foro Europeo de Administradores de la Educación y Gestión Educativa*, Vol. 5.

GÓMEZ, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*. Barcelona: El Roure.

HARGREAVES, A. (1999). *Una Educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.

- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- LAREAU, A. (2002). *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. Lanham, Md: Rowman and Littlefield Publishers.
- LIZANA, V. (2009): "Representaciones sociales sobre heterosexualidad y homosexualidad de los/las estudiantes de pedagogía en los contextos de Formación Docente Inicial". En Revista Estudios Pedagógicos, Vol. 35, N°1. Valdivia, Chile.
- MEDINA, A. (2006). "Enseñar a leer y a escribir: ¿en qué conceptos fundamentar las prácticas docentes?", Revista Psyke, Vol. 15, N° 2.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2011). *Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica*. Santiago de Chile: Mineduc.
- MONCKEBERG, M. O. (2007). *El negocio de las universidades chilenas*. Santiago, Chile: Editorial Debate.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PINTO, R.; FUENTEALBA, R.; Y OSANDÓN, L. (2007). "Contradicciones latentes en los programas de formación de profesores en Chile. Buscando pistas para seguir en el camino". En Revista Rexe, edición especial, vol. 1, N° 1. Concepción, Chile.
- REDONDO, J., DECOUVIEDES, C., Y ROJAS, K. (2004). *Equidad y calidad de la educación en Chile. Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria*. Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- SALDAÑA, D. (2009): "Rol de los colaboradores de aprendizaje: Un aporte pedagógico en el marco del proyecto Enlazando Mundos". En Revista Rexe, Vol. 8, N° 16.
- SIMCE, 2010. <http://www.simce.cl/index.php?id=247#c>. Revisado en agosto de 2010.
- SMITH, P. (2001). *Talking Classrooms. Shaping Children's Learning Through Oral Language Instruction*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- SOTO, V. (2008). "Los profesores en el territorio educativo y su evaluación desde el poder del estado subsidiario". En Revista Rexe, Vol. 7, N° 14, Concepción, Chile.
- TEJADA, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos profesores, directivos y asesores*. Málaga: Aljibe.
- UNIVERSIDAD DE CHILE (2010): "Compendio Estadístico Proceso de Admisión Año Académico 2010". Vicerrectoría de Asuntos Académicos. Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo.
- UPLA, 2010a. <http://sitios.upla.cl/postgrados/programa.php?prog=35>. Revisado en Agosto de 2010.
- UPLA, 2010b. <http://sitios.upla.cl/carreras/carrera.php?carr=14>. Revisado en agosto de 2010.
- VENEGAS, C. (2009a): "Percepciones docentes en contextos de colaboración del voluntariado. Dos modelos para entender la ayuda en la escuela". En Revista Rexe, Vol. 8. N° 15. Concepción, Chile.
- VENEGAS, C. (2009b): "La percepción solidaria y estratégica de la voluntariedad. El caso de dos modelos de percepción docente". En Revista Educere, Vol. 13, N° 46. Mérida, Venezuela.

Hacia la innovación en la formación inicial docente para un desempeño exitoso en contextos alta vulnerabilidad social y educativa

VENEGAS, C. (2010): "El modelo didáctico del Campamento Escolar San Fabián de Alico 'Atrévete. Libera tus talentos` dirigido a niñas y niños en condición de vulnerabilidad de la Región del Bío Bío". Tesis para optar al Grado de Magíster en Ciencias de la Educación. Documento no publicado.

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE TALENTO PEDAGÓGICO: UN PASO EN LA SELECCIÓN DE PERSONAS CON POTENCIAL DOCENTE PARA LA FIP EN CHILE

APPROACH TO THE CONCEPT OF PEDAGOGICAL TALENT: A STEP IN THE SELECTION OF PEOPLE WITH TEACHING POTENTIAL FOR FIP IN CHILE

RAÚL FUENTES FUENTES¹

ALADINO ARANEDA VALDÉS²

CARLOS VERDUGO CAMPOS³

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Facultad de Educación

rafuentes@ucsc.cl

Recibido: 07/09/2012 Aceptado: 02/02/2013

RESUMEN

El presente trabajo forma parte de una investigación presentada al concurso regular de Fondecyt 2013, que busca develar el concepto "talento Pedagógico" en aquellos docentes que han alcanzado desempeños sobresalientes en sus prácticas pedagógicas de aula y desde ahí, identificar a través de cuestionarios y test la presencia de esos rasgos en estudiantes de enseñanza media que manifiestan interés por estudiar carreras de pedagogía y en estudiantes que ingresan y egresan de las carreras de pedagogía con el objeto de contrastar y corroborar el desarrollo de dicho potencial.

El texto hace una aproximación al concepto de talento pedagógico como requisito para estudiar una carrera del área de educación. La utilidad de los resultados de la investigación y este artículo es universal para todos los países interesados en el tema, pues la bibliografía consultada no da cuenta de la existencia de un concepto de "Talento pedagógico" o de estudios destinados a su delimitación conceptual y operacional para su posterior medición.

PALABRAS CLAVE

FORMACIÓN DOCENTE, SELECCIÓN UNIVERSITARIA, PERFIL DE INGRESO

ABSTRACT

This work is part of the investigation the regular contest Fondecyt 2013, which seeks to reveal the concept "Pedagogical talent" for those teachers who have achieved outstanding performance in classroom teaching practices and from there, through questionnaires identify and test the presence of these traits in

1 Dr. Raúl Fuentes F. Académico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Departamento de Fundamentos de la Pedagogía.

2 Dr©. Aladino Araneda V. Académico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Departamento de Fundamentos de la Pedagogía.

3 Dr©. Carlos Verdugo C. Estudiante del programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Playa Ancha e integrante del equipo de investigación del proyecto.

high school students who show interest in studying and teaching careers and graduate students entering the teaching careers in order to compare and verify the development of this potential.

The paper offers an approach to the concept of educational talent as a prerequisite for a career in the area of education. The usefulness of the results of research and this article is universal for all countries involved in the issue, because the literature does not account for the existence of a concept of "pedagogical Talent" or studies for his conceptual and operational definition for subsequent measurement.

KEY WORDS

TEACHER TRAINING, COLLEGE SELECTION, ADMISSION PROFILE

LA NECESIDAD DE DISPONER DE DOCENTES TALENTOSOS

La preocupación por la formación inicial de profesores en Chile, así como en muchos países del mundo, ha sido una constante en los últimos veinte años como consecuencia de la comprensión de la estrecha relación que existe entre el desarrollo socioeconómico y cultural del país y la calidad y equidad de la educación que se imparte en las respectivas naciones. En este sentido, los países organizados bajo la OCDE han realizado estudios, evaluaciones y definido criterios que se recomienda para aplicar a naciones como la nuestra para alcanzar resultados de aprendizajes que nos permita situarnos con reales posibilidades entre las naciones desarrolladas.

Para alcanzar logros de aprendizajes superiores, se requiere docentes de excelencia, con el potencial que permita a los países invertir en su formación sobre la base de haberlos seleccionados rigurosamente y cumpliendo los requisitos que aseguren su desempeño sobresaliente.

El crecimiento experimentado en Chile en los cinco últimos años en la oferta de programas conducentes a la obtención de títulos en el área de educación, unido al fuerte aumento de la matrícula de estudiantes de estas carreras y el crecimiento de instituciones que imparten estas carreras llaman fuertemente la atención respecto de las características que definen el interés de los jóvenes por estudiar pedagogía, más allá de la existencia de requisitos comunes para todos los postulantes como es la Licencia de Enseñanza Media a la que se agrega el puntaje de la PSU y el promedio de notas de Enseñanza Media (NEM) que exigen cada una de las instituciones para el acceso a la educación terciaria y asumir la responsabilidad de la Formación Inicial de Profesores.

En efecto, de acuerdo a información oficial del Consejo Nacional de Educación, al año 2011 existen en el país un total de 1.371 programas de educación conducentes a la obtención de un título técnico o profesional (con o sin licenciatura), de los cuales 782 programas son universitarios, 379 se imparten en Institutos Profesionales y 210 son impartidos por CFT. (CNED, 2012). Todos estos programas de formación académica en el área de educación ocupan el tercer lugar (14%) del total de carreras que se imparten en el país y que encabeza el Área de Tecnología con el 28% del total de los programas que se imparten. En un segundo lugar están los programas del Área Administración y Comercio (24%). Con este panorama nos surge una interrogante que es preciso abordar investigativamente: qué es aquello que mueve la oferta de carreras en el área de educación y dónde radica el interés por estudiar uno de los 1.371 programas que se imparten en el país.

Cuando vemos el crecimiento experimentado por las carreras del Área de Educación,

se observa que en un período de cinco años (2005 al 2011), los programas que se imparten, en dicho lapso, aumentan en un 57%, correspondiendo a Psicopedagogía un aumento que cuadruplica la oferta (431%) en el quinquenio. Le siguen la carrera de Educación Diferencial, cuya oferta creció en un 38% y Educación Básica que lo hace en un 27%. A su vez, las pedagogías medias crecieron en un 27% (CNED, 2012). Una nueva pregunta nos podemos hacer al respecto: ¿Son estas las necesidades de formación de docentes requeridas por el sistema escolar para satisfacer las necesidades ocupacionales y para mejorar los resultados de aprendizajes de los alumnos y alumnas de nuestras escuelas y liceos?

Al interior de los programas de formación de profesores de Enseñanza Media, el mayor aumento se experimenta en la oferta de carreras del área de las Artes, que crece en un 48%, seguido de Educación Física que crece en un 43% y de Matemática, Física, Computación que crece en un 41%. Una nueva pregunta es conveniente hacer para ahondar en la necesidad de abordar el problema de la captación de personas con potencial docente: ¿Qué define este creciente interés de las instituciones por ofertar carreras de Educación?

Conjuntamente con esta mayor oferta de programas conducentes a títulos y por ende, el aumento en la participación de muchas más instituciones formadoras, se registra durante el año 2011 una matrícula de primer año de 43.927 estudiantes, de los cuales 25.756 (16%) lo hacen en universidades, 13.230 en IP (13%) y 4.942 lo hacen en CFT (8%) (CNED, 2012). Respecto del año 2005, la matrícula de estudiantes en la educación terciaria crece sobre el 45%. ¿Qué es lo que mueve esta demanda por estudiar carreras de esta área? ¿Ha tenido que ver el aumento del talento pedagógico entre los estudiantes o es otro factor que lleva a elegir estas carreras?

No cabe la menor duda que el aumento de estas cifras obedecen a múltiples causas, atribuibles tanto a las legítimas aspiraciones que tienen los jóvenes de estudiar carreras conducentes a la obtención de títulos técnicos o profesionales, con o sin licenciatura, buscando mejorar sus expectativas laborales y económicas, así como las oportunidades que ofrece el mercado de participar de dicho interés, a lo cual se une o facilita la existencia de más mecanismos de financiamiento de los estudios, los que explican el aumento de la demanda. Sin embargo, en este mejoramiento cuantitativo de indicadores de desarrollo educacional del país, expresado entre otros índices, el aumento de la escolaridad y del capital humano de la población, cabe la posibilidad, al menos, especulativamente, de plantearse algunas interrogantes de naturaleza cualitativa y relacionada con los atributos, características o rasgos personales que poseen los estudiantes que ingresan a los programas de formación académica respecto de la efectividad del currículo que ofrece la institución y los requerimiento que demanda la carrera en un campo laboral cada vez más exigente y competitivo, a saber: ¿Los estudiantes que ingresan a estudiar una carrera del área de Educación son todos los que debieran hacerlo en atención a sus reales capacidades personales para la docencia en condiciones altamente exigentes?, ¿los egresados de las carreras de Educación tienen todas las competencias pedagógicas y disciplinares que aseguren que contribuirán efectivamente a mejorar los indicadores del sistema escolar?

Situados en el contexto de la Formación Inicial de Profesores (FIP), es válido preguntarse si los estudiantes de pedagogía poseen las características personales y de personalidad que aseguren que en su futuro docente alcanzarán un Desempeño Destacado, como es el resultado deseable que logren los docentes en el sistema de evaluación del desempe-

ño docente (SEDPD) que se aplica periódicamente a los docentes del sistema municipal. En el Informe de McKimsey & Company (2007) que describe lo que hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos señala que “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (p. 17), de lo cual se desprende que la calidad de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes depende de la calidad del enseñante o docente.

Para lograr avances significativos en sus sistemas escolares, algunas de esas naciones han emprendido rigurosos procesos de selección de los postulantes para que sigan un programa en base a su potencial docente e igualmente, han establecido políticas públicas de gran impacto en atraer a jóvenes talentosos a la docencia, al nivel de medicina e ingenierías. En Chile, el requisito de ingreso a la Educación Terciaria es la Licencia de Enseñanza Media y, la PSU es exigida en muchas instituciones como un dato, en donde se deja constancia que la rindió, pero no para seleccionar al postulante, pues son menos las instituciones que seleccionan en base al puntaje PSU y al Promedio de Notas de Enseñanza Media, ambos ponderadas en diferentes proporciones. Es el caso de las universidades del CRUCH, pero entre ellas también difieren en las ponderaciones del NEM y de la PSU y en el puntaje de corte, según el efecto que tiene el puntaje en las postulaciones y en la matrícula final y en la eventualidad de lograr algunos beneficios adicionales (BEA, Beca Vocación Profesor).

Es necesario indagar en las características intelectuales, afectivas y sociales que poseen los jóvenes que estudian carreras pedagógicas y que pudieran dar luces acerca del potencial docente o talento pedagógico con el que entran y salen de la universidad y que aseguren un desempeño docente destacado en el ejercicio de su profesión.

Una aproximación conceptual de Talento Pedagógico nos permite entender que representa el conjunto de características de personalidad que posee la persona que, de manera manifiesta o no, tiene interés por la enseñanza y pudiera optar o no por estudiar una carrera pedagógica en coherencia con tal potencial. Estas características son de orden intelectual (cognitivas), asociadas a la adquisición de los conocimientos pedagógicos y disciplinares propios de su especialidad; son de orden afectivas, asociadas a la naturaleza social de la actividad; son volitivas, asociadas a la motivación por enseñar y compartir saberes con otros, unido a altas las expectativas de los resultados de sus acciones y a la estabilidad de sus relaciones con los demás y; son de orden sociales, asociadas a la naturaleza social del acto educativo y por las cuales la necesidad de comunicación, vinculación, colaboración y responsabilidad de su quehacer se muestran con mucha fuerza. Es posible que existan otras características que pudieran estar combinadas de manera equilibradas con éstas y que permitan prever que quienes las posean podrían ser, potencialmente, buenos docentes.

De lo anterior surgen varias interrogantes que los investigadores del campo de la FIP debieran enfrentar respecto del potencial docente con el objeto de identificar esas características, aislarlas y luego medirlas a través de instrumentos y procedimientos apropiados.

- ¿Es posible identificar características de personalidad que expresen rasgos del talento pedagógico?
- ¿Es posible aproximarse a una medición del talento pedagógico en el contexto

de nuestra realidad nacional?

- ¿Tienen talento pedagógico los estudiantes que están iniciando su formación docente en alguna de las 59 instituciones que forman profesores de educación básica y educadoras de párvulos al año 2011 en Chile? (pregunta muy genérica, excluyente y ambigua).
- ¿Cuál es el potencial docente (Talento Pedagógico) con el que egresan los estudiantes de carreras de Pedagogía? ¿Potencial docente o talento desarrollado? ¿Cómo contribuyo la universidad en la transformación?
- ¿El currículo de formación inicial juega un rol potenciador del talento pedagógico de los estudiantes o es neutro?
- ¿La respuesta de la transformación está en el currículum o puede responder a otros elementos de la trayectoria Universitaria?

TALENTO PEDAGÓGICO Y ALGUNAS DE SUS CARACTERÍSTICAS

La literatura sobre el fenómeno del talento pedagógico es proximal, no existe Estado del Arte referido a ese tipo particular de talento ni trabajos de investigación o reflexión en que se problematiza la existencia de factores de personalidad relacionadas con la función docente. Sin embargo, existe una gran y dispersa literatura en torno a Talento Académico que podría, hipotéticamente incluir, características especiales de una persona con talento pedagógico o talento docente. Por definición, talento académico se reconoce como una habilidad o desempeño excepcional que presentan algunos individuos en una o varias dimensiones generales de su existencia asociadas a los estudios, es especial, los universitarios o superiores. Los campos en que se encuentran estos desempeños son variados y pueden o no estar interrelacionados. Los estudios históricos sobre talento se han desarrollado en torno a las áreas sociales, intelectuales, psicosociales, académicos, deportivos, sensoriomotriz y muchas derivaciones de estudios que se realizaron a partir de los grandes dominios. (Flanagan y Arancibia, 2005 citando a Bralic y Romagnoli: 2000; Gardner:1993; Stemberg:1985). (Raglianti, 2009 citando a Sánchez y Flores: 2006)

Cabrera (2011) sostiene que el talento académico es un talento específico de una persona y que ésta debe evidenciar habilidad o capacidades *superiores* en las áreas de matemática, ciencias naturales y sociales y humanidades. Flanagan y Arancibia (2005) coinciden en tipificar a una persona talentosa como aquella que demuestra una "habilidad significativamente superior en relación con sus pares" (p. 122).

Para Shore y Kanevsky (en Flanagan y Arancibia 2003) existen siete características cognoscitivas que poseen los estudiantes académicamente talentosos: *memoria y conocimiento de base, velocidad para aprender, autorregulación metacognitiva, representación de los problemas y categorización, conocimiento procedural, preferencia por la complejidad, flexibilidad cognitiva* (p. 123-124). Silverman (1997) agrega *curiosidad intelectual, pensamiento creativo. Imaginación vivida y alta capacidad de concentración* (p. 123). Características todas que, sin embargo, evidencian una capacidad especial en el ámbito cognitivo, por sobre otras que sean requeridas, por ejemplo, para la docencia, que como veremos más adelante requiere también de otras capacidades asociadas a la naturaleza de la relación educativa.

Las características que presentan las personas talentosas en las áreas emocionales y

sociales advierten que ellas no tienen grandes dificultades de adaptación salvo situaciones de aceptación de quienes los rodean, siendo los problemas más frecuentes en este sentido algunos desajustes provocados por la ansiedad y velocidad del aprendizaje que tienen, o por sus rasgos perfeccionistas, el aburrimiento ante situaciones comunes o apatía ante escenarios educativos poco estimulantes. (Freeman: 1998; George:1992; Coleman:1996, en Flanagan y Arancibia 2005).

Raquel Lorenzo (2006), después de revisar toda la terminología usada para referirse al "talento" y a los modelos que explican este fenómeno humano, llega a la conclusión que son "infinitos los criterios en torno al problema y variados los modelos" (p. 152), y debiera tenerse en cuenta que el talento es multifactorial y no responde, en ningún caso a una característica única o específica, aunque una de ellas se destaque por sobre las demás.

Se sostiene (Lorenzo, 2006) que es posible constatar que las definiciones y los modelos incorporan múltiples ingredientes complejos, lo cual evidencia el poco consenso que existe entre los estudiosos cuando se aborda el talento en general. En lo que sí todos coinciden es en la presencia de un componente cognitivo que, por lo general, se asocia a habilidades intelectuales. Respecto de la incorporación de componentes no cognitivos las denominaciones utilizadas por los estudiosos es variada.

Como bien plantea Gagné (citado por Lorenzo, 2006, p. 153), ningún modelo por sí solo ha podido explicar simultáneamente la heterogeneidad de las diferentes manifestaciones del talento tales como:

- a. La precocidad en sus diferentes manifestaciones.
- b. La explicación del caso atípico de Einstein.
- c. El amplio y variado rango de personas sobresaliente en el área artístico-cultural, de los negocios, de la industria, de la ciencia.
- d. El talento en un área y en una variedad de éstas.
- e. El caso de las personas talentosas que no tienen motivación para usar sus capacidades, mientras que hay otros muy motivados y comprometidos con la tarea encomendada o asumida.
- f. Los que manifiestan sus potencialidades en edades tempranas, mientras que otros lo hacen en épocas tardías.

La autora consultada, señala, finalmente:

Elaborar un modelo de talento y definir qué se entiende por él es el primer paso para implementar programas acerca de su gestión en las organizaciones. A partir de ahí, es que se pueden determinar los mecanismos de selección y desarrollo de las personas con potencialidades para el alto desempeño. Ellas son las que marcan la diferencia y otorgan ventajas competitivas a las empresas en la sociedad del conocimiento (Lorenzo, 2006, p. 153).

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y TALENTO PEDAGÓGICO

El ritual de la Formación Inicial de Profesores (FIP) está condicionado por numerosas variables que configuran un campo de estudios y laboral que tienen condicionantes previas a la incorporación de estudiantes a las carreras de pedagogía y que arrojan consecuencias posteriores al proceso de formación mismo. Antes del trayecto curricular implicado en el proceso de la FIP se producen una serie de fenómenos personales y sociales que determinan, posiblemente, en alta medida, el éxito o el fracaso de los postulantes a profesores.

Las condicionantes previas al ingreso de la FIP detonan en la calidad de los procesos académicos y en la adquisición de las competencias necesarias para formarse y ser formado como profesor. Eventos como puntajes de PSU, promedio de notas de EM, becas de estudios y sistema de financiamiento de la educación superior se constituyen en situaciones que muchas veces tienen más importancia que los mismos factores personales facilitadores o no del estudio, como podría ser el caso del talento pedagógico.

Por el contrario, la relación entre los perfiles de egreso y la distancia que tiene con los desempeños óptimos resulta un escenario que comienza a construir un campo empírico muy desarrollado en Chile, tal como sucede con los resultados de la evaluación Inicia, por ejemplo. Las consecuencias de una mala FIP redundan en variables que pretenden vincularse, de manera recurrente a los indicadores que justifican la mala calidad de la educación en algunos contextos laborales como al mismo tiempo ampliar la brecha de la inequidad existente en el sistema educacional como consecuencia de su alta segregación.

Los llamados perfiles de competencias profesionales de egreso son el “ideal de producto de la FIP”. Perrenoud (2004) señala que existirían al menos diez dominios de competencias que contribuirían a la formación continua del profesorado, dentro de los que destacan: *organizar y animar situaciones de aprendizaje, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo, trabajar en equipo y afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión* (p. 18-19). El problema que surge desde la FIP tiene que ver con las condiciones previas existentes en los postulantes, las cuales han de permitir que dichas competencias se desarrollen en los futuros docentes.

Tejada y Navio, 2005 en Pavié (2011) señalan que “las competencias son solo definibles en la acción” (p. 78), por ende, no se podrían reducir al saber ni al saber hacer, no serían por lo demás asimilables con la formación, lo que genera una interesante tensión, ya que los programas de FIP están enfocados en un marco referencial de competencias como si aquello garantizara a priori, una buena práctica profesional posterior.

ANTECEDENTES DE ESTUDIOS ACERCA DEL TALENTO

Antecedentes internacionales

El Informe McKinsey (2007), realizado entre el año 2006 y 2007 por McKinsey & Company por encargo de la OCDE y cuyo objetivo fue “comprender por qué los sistemas educativos con más alto desempeño del mundo alcanzan resultados mucho mejores que

la mayoría de los demás, y por qué ciertas reformas educativas tienen tanto éxito, cuando muchas otras no logran su cometido" (p. 7).

El documento se encarga de explicar lo que metafóricamente se denomina "dentro de la caja negra" en referencia a lo que existe en los sistemas y establecimientos educacionales más exitosos del mundo. Se afirma que el éxito depende de tres acciones, a saber: 1) conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia, 2) desarrollarlas hasta convertir las en instructores eficientes, y 3) garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible para los niños.

Llaman la atención dos expresiones que usan los autores del estudio para referirse a quienes están llamados a ejercer la función docente y que el sistema requiere para lograr resultados exitosos. En primer lugar, se trata de atraer a las personas "más aptas", también denominadas en el texto como "talentosos", con "potencialidad para la docencia" o "potencial docente"; sinonimia que, sin embargo, no se define y no se indica cuándo estamos frente a un talento pedagógico o ante un estudiante con potencial docente. Sin embargo, en sus investigaciones descubren que en los sistemas y establecimiento educacionales más exitosos de los investigados, el procedimiento para seleccionarlos es riguroso y que de cada diez postulantes, se selecciona uno para formarlo o reclutarlo como docente, según si es seleccionado antes o después de su desarrollo docente. Lo concreto, es que en algunos países, se toman pruebas de lengua y de aritmética, además de las pruebas nacionales estandarizadas que en cada país se aplican para hacer selecciones generales en base a capacidades académicas. El proceso se complementa con entrevistas y pruebas prácticas de demostración de capacidades.

Igualmente, en el texto (McKinsey, 2007) se citan varias expresiones para referirse a aquellos docentes exitosos a nivel de aula, tal como "docentes de excelencia en educación", "instructores eficientes", "docentes de alto desempeño", "mejores docentes", "docentes eficientes" y "docentes eficaces" (p. 14,57,67). Se describen las formas adoptadas por los países estudiados para lograr desarrollar a estos profesionales, sin embargo, tampoco se explicitan las características o rasgos personales o de personalidad que poseen los mejores docentes, características que les han de conducir o permite llegar a constituirse en docentes exitosos. Consideramos que la caja negra de la FIP es precisamente aquello que esconden o se oculta en las mediciones y que poseen "en sí mismos" los buenos docentes, de donde resulta menester explicitar aquello que tienen estos docentes destacados, que facilita su desarrollo profesional y que les han permitido alcanzar desempeños sobresalientes en su ejercicio profesional. En el informe se afirma que "la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes" de lo cual estamos convencidos que es así, sin embargo, es necesario averiguar acerca de aquello que constituye dicho potencial, para identificar aquello que hace posible tal perfección operativa. ¿Cuándo estamos en presencia de un estudiante con potencial docente eficiente?

Otro estudio internacional realizado en Cuba, nos informa (Pérez y cols, 2005) acerca de un acucioso trabajo referido al Talento y algunos aspectos relacionados a su conceptualización en la literatura internacional especializada. Los autores realizan un profundo estudio teórico con el objeto de disponer de fundamentos empíricos y científicos acerca de estudiantes talentosos y que les permita llevar a cabo en su país experiencias que posibilite identificarlos y desarrollar al máximo sus capacidades excepcionales. El trabajo investiga-

tivo toma como acepción del talento la excepcionalidad intelectual, es decir, la capacidad que tienen algunos estudiantes y que le dan ventaja sobre otros en sus estudios. El trabajo no versa sobre talento pedagógico o talento docente, sin embargo, ellos realizan un importante trabajo de revisión de diferentes modelos explicativos del talento y que muchos autores que han abordado la problemática asumen al momento de explicitar el concepto y caracterizar a los estudiantes talentosos. Así revisan los estudios de Galton, Terman, Guilford y los modelos basados en las capacidades (Terman, Taylor, Gardner, entre otros), modelos basados en el rendimiento (Gagné), Modelos de componentes Cognitivos (Burkowsky, Jackson y Butterfield y Sternberg), Modelos Socioculturales (Tannenbaum, Csikszentmihalyi y Robinson, Haensly y otros) y el modelo de los tres anillos (Renzulli, principalmente). Los autores distinguen conceptualmente entre superdotación y talento, aseverando que los superdotados son aquellos que tienen un rendimiento intelectual superior en una amplia gama de aptitudes y capacidades y que aprenden con facilidad en cualquier área, mientras que los talentosos, son aquellos que muestran habilidades específicas en áreas muy concretas. Sin embargo, los autores advierten que entre superdotado y talentoso finalmente no existen diferencias entre ambos más allá del manejo de la información que podría hacer el superdotado. Es decir, el superdotado hace un mejor uso de la información, la procesa y aplica de manera más efectiva. Finalmente, en ambos tipos de personas excepcionales, se presentan como características comunes la capacidad intelectual, la creatividad y la motivación.

Aun cuando no creemos que el talento pedagógico se circunscriba dentro de la excepcionalidad intelectual ni corresponda a sujetos superdotados, sin embargo, consideramos que factores motivacionales, capacidades de relaciones sociales, creatividad o capacidad de innovación, además de cierta estabilidad emocional son variables que debieran estar entre aquellos jóvenes o adultos con potencialidad docente.

Estudios relacionados con el Talento Académico en Chile

Flanagan y Arancibia (2005) presentan los primeros hallazgos de la experiencia PENTA-UC⁴ respecto a la caracterización académica de un grupo de 810 estudiantes de 6^o básico a 4^o Enseñanza Media, provenientes de distintos establecimientos y que eran considerados como talentosos por sus profesores en áreas de lenguaje y escritura, lógica y matemáticas, ciencias naturales y sociales, de los cuales 169 fueron aceptados en el programa y 641 no fueron aceptados. Los principales resultados apuntan a señalar que ambos grupos (los aceptados y los rechazados) poseen de acuerdo a sus profesores, "características similares en cuanto a sus dimensiones intelectuales generales y específicas, exceptuando las habilidades de lógica y matemáticas donde sí se aprecian diferencias a favor de los alumnos seleccionados por PENTA_UC" (p. 131-132). Dichos hallazgos podrían resultar predictores al momento de realizar aproximaciones metodológicas específicas para el fortalecimiento del aprendizaje de los estudiantes.

El Programa BETA-PUCV fue una experiencia desarrollada en 27 estudiantes con

4 Programa de detección temprana de Talento Académico implementado por la Pontificia Universidad Católica a partir de 2001 y que busca identificar y seleccionar talentos en comunas aledañas a la Universidad, ofreciendo programas de Enseñanza Integral.

talento académico de educación media y que tenía como objetivo central el enriquecimiento curricular de clases interactivas basadas en un Modelo Neuroeducativo a través de diversas metodologías en un curso de Neuroanatomía Funcional. Los resultados más relevantes de dicho estudio apuntan a señalar que a través de la correcta estimulación pedagógica y de sistemas curriculares enriquecidos se potencia y mejora la construcción del conocimiento propio de los estudiantes talentosos al mismo tiempo de validar y otorgar nuevas posibilidades de implementación y experimentación del Modelo Neuroeducativo (Lizana, 2010).

Un estudio referido a la relación entre la inteligencia social de niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas realizado con niños chilenos y españoles, López (2007), citando a Stenberg (1984), señala que la inteligencia social práctica consiste en habilidades de resolución de problemas en contextos cotidianos de la vida social, por lo que las capacidades cognitivas superiores se ven favorecidas con la inteligencia social. Además, se refuerza el concepto de inteligencia social, señalando que es la “capacidad para decodificar de manera precisa la información social”. (Stenberg y Wagner:1986; Stenberg y Barnes:1988; en López, 2007).

La muestra estuvo conformada por 100 participantes, 50 con alta capacidad cognitiva y 50 con capacidad cognitiva media. Se evaluó a través de Prova Cognitiva de Inteligencia social (PCIS) y Entrevistas de Estrategias de interacción con los compañeros (CEIC). Los principales hallazgos del estudio señalan que los estudiantes con Alta Capacidad Cognitiva presentan un mejor desempeño en la tarea de inteligencia social y un desempeño menos claro en la tarea de competencia socioemocional en relación a sus pares de capacidad cognitiva media.

CONCLUSIONES DE UNA CONCEPTUALIZACIÓN PRELIMINAR

Los antecedentes expuestos resultan una evidencia concreta que justifican la necesidad de profundizar sobre el constructo denominado “Talento Pedagógico”. En tal sentido cabe destacar algunos elementos de la bibliografía que hacen necesario explorar los factores que condicionan la calidad de los procesos FIP en Chile al mismo tiempo de articular con la experiencia empírica que se tiene sobre Talento y Talento Académico:

- a. Congruencia y concordancia entre los reportes que aporta la literatura sobre talento académico y el constructo provisorio denominado “talento pedagógico”.
- b. Postulación, selección e ingreso de estudiantes con “talento pedagógico” y su articulación con el trayecto curricular de la FIP.
- c. Articulación de las habilidades académicas puras con aquellas que provienen de ámbitos socio-afectivos de la personalidad y su vinculación a la FIP.
- d. Condiciones de talento naturales y la influencia de los procesos de estimulación externa de los estudiantes en FIP.
- e. Elementos cognitivos y psicosociales de alto nivel que condicionan altos desempeños en la práctica docente.

Sin duda las reflexiones planteadas a partir de la discusión bibliográfica dan cuenta

de la necesidad de estudiar en profundidad el fenómeno de la Formación Inicial de Profesores desde el talento específico de aquellos que hacen la trayectoria regular de dichos procesos. La literatura actual no evidencia un campo explorado y se ajusta además a los requerimientos gubernamentales de fortalecimiento de calidad de los procesos de FIP en Chile.

Finalmente, si fuera posible elucubrar y aventurar una posible descripción del talento pedagógico, realizado a una persona sobre la base de sus rasgos personales y que nos permita identificar aquellos que resultan deseable en un docente con talento pedagógico, nos aproximan a una caracterización suficientemente amplia como para extraer de ellas aquellos aspectos más directamente relacionados con el desempeño docente destacado y que por lo mismo sean objeto de verificación en estudios empíricos acerca del tema planteado.

Profesional de la educación, que por la naturaleza del acto educativo, en cuanto acto eminentemente humano, presenta rasgos como:

- a. Necesidad de comunicar, de intercambiar información con estudiantes y colegas, especialmente con los padres, directivos o docentes que colaboran en su tarea educativa y que requieren de su concurso para tomar decisiones que afectan la vida de sus estudiantes.
- b. En cuanto ha elegido la profesión docente, es una persona que tiene gusto por divulgar de forma didáctica sus saberes, unido a un pensamiento reflexivo y organizado de su propia praxis y la de sus estudiantes.
- c. Poseer una capacidad de contacto con otras personas muy desarrollada y que le permita vincularse positivamente con sus estudiantes, los padres de ellos, sus colegas y compañeros de trabajo y con toda persona que pueda influir directa y positivamente sobre los aprendizajes de sus estudiantes.
- d. Tener una evidente capacidad para percibir y expresar afectos debido a la sensibilidad interiorizada como generosidad propia de su profesión, acompañada de una sensibilidad imaginativa y receptiva para darse cuenta de los procesos afectivos de sus estudiantes asociados a los procesos de aprendizajes y desarrollo.
- e. En su desempeño profesional es un sujeto muy observador y realista. Con predominio cognitivo pero de sentir afectivo intenso, y que igualmente valora mucho lo social implícito en los procesos de aprendizajes.
- f. Poseer gran vitalidad, energía y el dominio de sí en su desempeño docente, tanto como una enorme capacidad de introspección y de reflexión de su trabajo que, con buenas dotes de observación, permiten sopesar pros y contras, no dar pasos en falso, ni menos aún afectar a sus alumnos, sus familias y la institución en donde trabaja.
- g. Finalmente, poseer un idealismo canalizado hacia fines concretos que facilitan la puesta en marcha de los proyectos de mejoramiento educativo traducido en liderazgo pedagógico, para su concreción y finalización oportuna.

Finalmente, la construcción conceptual que se propone requiere estudios e investigaciones que enfatizan en rescatar los rasgos distintivos que debe poseer un docente con

talento pedagógico para poder retroalimentar tanto los procesos de inducción y selección a los programas de pedagogía, como también orientar los currículum de FIP. Al mismo tiempo serviría como una herramienta útil para establecer las bases de nuevos procesos de acompañamiento y evaluación docente en el ejercicio de la profesión.

BIBLIOGRAFÍA

ADIMARK GFK/ELIGEEDUCAR (2010). “Índice Elige Educar: evaluación de carrera docente”. Septiembre 2010.

ARANCIBIA, V. (2009). *La educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

ARANCIBIA, V., LISSI, M. & NAREA, M. (2008). “Impact in the school system of a strategy for identifying and selecting academically talented students: the experience of program PENTA UC”. *High Ability Studies* 19 (1), 53-65.

AUGUSTE, B., KIHN, P. & MILLER, M. (2010). *Closing the talent gap: attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching; an international and market research-based perspective*.

ÁVALOS, B. & SEVILLA, A. (2010). *La construcción de la identidad profesional en los primeros años de docencia: evidencia desde la investigación*. Centro de Investigación Avanzada en Educación.

BALDWIN, C. & COLEMAN, C. (2000). “Achievement Goal Orientation: Instructional Practices and Teacher Perceptions of Gifted and/or Academically Talented Students”. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 24-28).

BARBER, M. & MOURSHED, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. 1ª ed. Santiago, Chile: Preal.

BENAVIDES, M., MAZ, A., CASTRO, E. & BLANCO, R. (Eds). (2004). “La educación de niños con talento en Iberoamérica”. Santiago (Chile): Orealc/Unesco. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001391/139179s.pdf>

BENAVIDES, M.; MAZ, A.; CASTRO, E. & BLANCO, R. (eds) (2004). “La educación de niños con talento en Iberoamérica. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Orealc & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura”. Unesco. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001391/139179s.pdf>

BETTS, G. (2004). “Fostering autonomous learners through levels of differentiation”. *Roeper Review*, 26(4), 190-191. [Doi: 10.1080/02783190409554269](https://doi.org/10.1080/02783190409554269)

CABEZAS, V. & CLARO, F. (2011). *Valoración social del profe sor en Chile: ¿cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía?*. Pontificia Universidad Católica de Chile.

CABRERA, E. P. (2010). “Describing teaching practices in talented Children Classrooms: A case study”. Manuscrito presentado para publicación.

CABRERA, P. (2011). “¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos”. *Estudios Pedagógicos* XXXVII, N° 2: 43-59, 2011.

Aproximación al concepto de talento pedagógico: un paso en la selección de personas con potencial docente para la FIP en Chile

CAMPBELL, J., & VERNA, A. (2007). "Effective parental influence: academic home climate linked to children's achievement". *Educational Research and Evaluation*, 13(6), 501-519.

CNED (2012). "Índices: Estadísticas y bases de datos". Recuperado de: <http://www.cned.cl/public/Secciones/seccionGeneral/home.aspx>

CROFT, L. J. (2003). "Teachers of the gifted: Gifted teachers". In Colangelo, N. y Davis, G. (Hrsrg.), *Handbook of gifted education* (S. 558-571). New York: Allyn and Bacon.

DIXON, F. & MOON S. (2006). *The Handbook of Secondary Gifted Education*. Texas: Prufrock Press Inc.

FLANAGAN, A. & ARANCIBIA, V. (2005). "Talento Académico: Un Análisis de la Identificación de Alumnos Talentosos Efectuada por Profesores". *Psykhe* [online]. 2005, vol. 14, n. 1, pp. 121-135. ISSN 0718-2228. doi: [10.4067/S0718-22282005000100010](https://doi.org/10.4067/S0718-22282005000100010)

FOLSOM, C. (2006). "Making Conceptual Connections between Gifted and General Education: Teaching for Intellectual and Emotional Learning (TIEL)". *Rooper Review*, 28 (2), 79-67. Disponible en: <http://www.tielinstitute.com/articles/connections.pdf>

GAGNÉ, F. (2003). "Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory". In Colangelo, N. y Davis, G.A. (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.), pp. 60-74. Boston: Allyn and Bacon.

GARCÍA HUIDOBRO, J. E. (Editor) (2005) *Políticas Educativas y Equidad. Reflexiones del Seminario Internacional*. Santiago de Chile. Universidad Alberto Hurtado.

GARCÍA, C. & ARANCIBIA, V. (2007). "Pasantía PENTA UC: Una Propuesta Innovadora de Desarrollo Profesional Docente". *Psykhe*, 16 (1), 135-147. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282007000100011&script=sci_arttext

LIZANA, P. (2010). "Evaluación de la Enseñanza y Aprendizaje por Parte de Estudiantes de un Programa de Talentos Académicos (BETA-PUCV) Frente a un Curso de Neuroanatomía Funcional". *Int. J. Morphol.* [online]. 2010, vol. 28, n. 4, pp. 1245-1249. ISSN 0717-9502. doi: [10.4067/S0717-95022010000400041](https://doi.org/10.4067/S0717-95022010000400041)

LÓPEZ, V. (2007). La Inteligencia Social: Aportes Desde su Estudio en Niños y Adolescente con Altas Capacidades Cognitivas. *Psykhe* [online]. 2007, vol. 16, n. 2, pp. 17-28. ISSN 0718-2228. doi: [10.4067/S0718-22282007000200002](https://doi.org/10.4067/S0718-22282007000200002)

MCGINTY, P. (2010). "The influence of teacher characteristics on preference for models of teaching". (Doctoral Dissertation, Faculty of the USC Rossier School of Education University of Southern California) Retrieved from <http://digitallibrary.usc.edu/assetserver/controller/item/etd-McCord-3573.pdf;jsessionid=4D7B1E8084022B17D2F23EFFF2BF01D0>

MCKINSEY & CO (2007). "Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos". Disponible en: http://www.mckinsey.com/client-service/social-sector/our-practices/education/knowledge-highlights/~/_media/Images/Page-Images/Offices/SocialSector/PDF/Como_hicieron_los_sistemas_educativos.ashx

MÖNKES, F.J. & MASON, E.J (2000). *Developmental Psychology and Giftedness: Theories and Research. International Handbook of Giftedness and Talent* (2 edition). (pp. 141-155). Oxford: Pergamon.

MÖNKES, F.J. & PFLÜGER, R. (2005). "Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective". Retrieved in December 2006 of www.bmbf.de/pub/gifted_education_21_eu_countries.pdf

MOURSHED, M., CHIJIJOKE, CH. Y BARBER, M. (2010). "How the world's most improved school systems keep getting better". Disponible en: <http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better-Download-version-Final.pdf>

PENTA UC (2008). "Diseño módulos diplomado a distancia Psicología y Educación de Alumnos con Talentos Académicos". Documento no publicado.

PRECKEL, F., GOETZ, T., PEKRUN, R. & KLEINE, M. (2008). "Gender Differences in Gifted and Average-Ability Students: Comparing Girls' and Boys' Achievement, Self-Concept, Interest, and Motivation in Mathematics". *Child Quarterly*, 52(2), 146-159.

RAGLIANTI, M. (2009). "Familias de Niños con Talento Académico: una experiencia en Chile a través de escuela para padres". Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid.

ROSNER, W. (2009). "Estándares de calidad en la formación de profesores de alumnos con altas capacidades". Retrieved from <http://tvaustral.uach.cl/Play.aspx?video=A2D90D85592F50A4DEDAD7C6702ADC15>

SILVERMAN, D. & MARVASTI, A. (2008). *Doing Qualitative Research. A Compressive Guide*. USA: Sage Publications.

VAN TASSEL-BASKA, J. (2002). "Planning effective currículum experiences for gifted learners". *Understanding Our Gifted*, 15(1), 6-8 Retrieved from http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10278.aspx

VANTASSEL-BASKA, J. & JOHNSEN, S. (2007). "Teachers Education Standards for the Field of Gifted Education: A Vision of Coherence for Personnel Preparation in the 21st Century". *Gifted Child Quarterly*, 51, 182-205.

YOON, S. & GENTRY, M. (2009). "Racial and Ethnic Representation in Gifted Programs: Current Status of and Implications for Gifted Asian". *Child Quarterly*, 53 (2), 121-136.

EDUCACIÓN MEDIANTE ENCICLOPEDIAS VISUALES TEMÁTICAS: INTYPEDIA UN CASO DE ÉXITO

EDUCATING WITH THEMATIC VISUAL ENCYCLOPEDIAS: INTYPEDIA A SUCCESSFUL CASE

ALFONSO MUÑOZ MUÑOZ

Departamento de Ingeniería y Arquitecturas Telemáticas
Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica de Telecomunicación
Universidad Politécnica de Madrid
Madrid, España
amunoz@diatel.upm.es

JORGE RAMIÓ AGUIRRE

Departamento de Lenguajes, Proyectos y Sistemas Informáticos LPSI
Escuela Universitaria de Informática
Universidad Politécnica de Madrid
Madrid, España
jramio@eui.upm.es

Recibido: 05/04/2013 Aceptado: 15/05/2013

RESUMEN

La presente investigación recoge una experiencia de innovación educativa que demuestra la utilidad de las enciclopedias visuales temáticas para la formación académica a través de Internet. Los objetivos de esta experiencia recaen en verificar si es posible crear enciclopedias visuales temáticas que mediante recursos audiovisuales permitan el aprendizaje de aspectos complejos de una manera asequible. Con el interés de obtener datos que permitan comprobar la idoneidad de este tipo de recursos formativos, se construye una enciclopedia visual temática centrada en aspectos de la seguridad de la información y protección de las comunicaciones digitales. Para el diseño de esta enciclopedia se considera una metodología de diseño basada en la definición de una temática de interés, tipo de aprendizaje, formato y calidad de las unidades temáticas, difusión y coste, etc. Esta enciclopedia visual, el proyecto Intypedia, novedoso a escala mundial, está compuesta por lecciones en vídeo de unos 12 minutos y material docente complementario. El lenguaje utilizado permite el correcto seguimiento de las lecciones tanto a expertos en seguridad como internautas en general. Por tanto, la calidad y claridad de estos contenidos se convierten en un valor añadido del proyecto. Los resultados derivados reflejan la utilidad de Intypedia. En 2 años de vida la enciclopedia recibe miles de visitas al mes y se ha convertido en una enciclopedia de referencia en Iberoamérica y en las redes sociales en las que está presente. Algunos de los resultados más importantes son: 232.786 reproducciones únicas de las lecciones, siendo los consumidores principalmente internautas, profesionales y técnicos de España, Iberoamérica y EE.UU.; más de 176.000 documentos descargados, en torno a los 2.100 seguidores uniendo las redes sociales y una visibilidad en Google con más de 40.000 entradas que enlazan al proyecto.

PALABRAS CLAVE

INNOVACIÓN EDUCATIVA, FORMACIÓN ONLINE REDES SOCIALES, ENCICLOPEDIAS VISUALES, INTYPEDIA

ABSTRACT

This research gathers educational innovation experience that demonstrates the usefulness of thematic visual encyclopedias for academic training over the Internet. The objectives of this experiment are to determine whether visual thematic encyclopedias can be created by means of audiovisual resources that allow an affordable learning of complex issues. In order to obtain the information needed to verify the suitability of this kind of training resources, we built a visual encyclopedia focused on thematic aspects of information security and protection of digital communications. When designing this encyclopedia, a design methodology was considered according to the establishment of an interest subject, a way of teaching, quality and format of every lesson, broadcasting, cost and so on. This visual encyclopedia, called Intypedia project, pioneering worldwide, is made of video lessons of around 12 minutes, as well as additional learning material. The language used makes them perfectly understandable for both security experts and common Internet users. Therefore, quality and clarity of these contents turn out to be an added value to the project. Diverted results clearly prove the usefulness of Intypedia. Along its two years of life it receives thousands of visits every month and it has turned into a reference encyclopedia in Latin America and in the social networks in which it has presence. Some highlighted results are: 232786 unique plays of the lessons –where public is mainly composed by Internet users, professionals and technicians from Spain, Latin America and USA-, over 176000 downloaded documents, around 2100 followers gathering all the social networks and Google visibility with more than 40000 results linking to the project.

KEY WORDS

EDUCATION INNOVATION, ONLINE FORMATION, SOCIAL NETWORKS, VISUAL ENCYCLOPEDIAS, INTYPEDIA

INTRODUCCIÓN A LA FORMACIÓN GRATUITA EN INTERNET

En la década de los 90 el Instituto Tecnológico de Massachusetts MIT instauró un concepto novedoso en la formación gratuita y masiva a través de Internet; fue el denominado OpenCourseWare (2013). Este proyecto consistió en abrir las aulas de la universidad al mundo, compartiendo los materiales y las clases universitarias. Años después universidades de varios lugares del mundo copiarían este esquema; en esencia, grabar clases universitarias en vídeo y compartirlas en modo offline en Internet. Aunque este concepto presentó interesantes ventajas, algunos problemas fueron resaltados rápidamente; el principal de ellos la necesidad de interactividad con los formadores y los alumnos del curso.

Una década después, en pleno siglo XXI, una evolución de ese esquema complementaría las deficiencias del OpenCourseWare del MIT en la teleformación Online y gratuita. Hoy día, hablar de teleformación en mayúsculas es hablar de los MOOC (Massive Open Online Course), un nuevo paradigma en formación universal. Un MOOC es un ejemplo de formación planificada a distancia para alcanzar un elevado volumen de usuarios gracias a su carácter abierto, participativo, y con una metodología basada en el conocimiento gratuito. Típicamente son clases universitarias explicadas mediante presentaciones tipo Power Point con voz en off del profesor, o bien éste apareciendo en una pequeña ventana del vídeo (adicionalmente audio, transparencias y material de apoyo).

Estas clases se complementan con prácticas, exámenes tipo test y aulas virtuales a modo de foro y redes sociales para que alumnos y profesores intercambien dudas y conocimiento. Algunos ejemplos son Coursera (2013) en el que participan la Universidad

de Stanford y otras 32 universidades, edX (2013) del MIT y la Universidad de Harvard entre otras, Udacity (2013) con profesores de diversas universidades norteamericanas, GTMOOC the Georgia Tech MOOC (2013), Udemy (2013), la Academia Khan (2013) o Unx (2013).

Este nuevo paradigma de aprendizaje presenta una serie de retos a abordar en los próximos años para convertir esta publicación de material docente de calidad en un nuevo modelo educativo. Entre ellos se puede hablar de la sostenibilidad de los MOOCs y cómo incentivar el aprendizaje.

Modelos sostenibles. Futuro de los MOOCs

En su origen, un MOOC es un curso gratuito, pero ni mucho menos el coste personal y económico de desarrollar un nuevo curso es despreciable. ¿Es posible crear un modelo sostenible en el tiempo para la generación de nuevos cursos gratuitos y de calidad para los estudiantes? ¿Es posible tener retorno de inversión en la elaboración de estos cursos? Actualmente parece que la tendencia es intentar derivar a parte de los alumnos del curso gratuito a otro tipo de cursos o similares que exijan el pago de una matrícula para conseguir una acreditación oficial de un conocimiento dado (una certificación) (Stanford, 2013). Otras opciones (Coursera, 2013) pueden ser crear bolsas de empleo de forma que los anunciantes paguen por enviar ofertas a los mejores alumnos de ciertos cursos, etc.

Esto permite plantearse la siguiente pregunta ¿son los MOOCs una moda pasajera o nuevo modelo educativo que se enfrenta con la educación tradicional? A día de hoy es pronto para contestar a la primera pregunta, sin embargo, la segunda tiene, de momento, una respuesta fácil. La mayoría de MOOCs de calidad están elaborados por instituciones tradicionales, típicamente universidades. Estas instituciones han visto un buen recurso para llegar a un gran número de usuarios; usuarios que en un futuro podrían ser alumnos “tradicionales” de sus universidades o alumnos de algún curso o Máster on-line (o b-learning) pagando costes de matrículas nada despreciables por cursos para obtener una certificación por parte de una institución (Stanford, 2013). La clave actual es que los cursos MOOC son gratuitos pero no se obtiene una certificación similar a si se cursara un curso parecido en la institución de origen bien sea presencial o a distancia. Por tanto, en estos momentos el modelo educativo e-learning MOOC es perfectamente compatible con la educación tradicional.

Por tanto, este nuevo paradigma incluye una característica muy interesante relacionada con el retorno de inversión en la elaboración de cursos de este tipo. Es factible que los cursos abiertos y gratuitos deriven en acreditaciones o cursos especializados con coste, interesante para algunos alumnos registrados en el curso gratuito, o participar en bolsas de empleo (las empresas pagan por contratar a los mejores alumnos), etc.

El reto del aprendizaje

A menudo, y eso sucede con el aprendizaje a través de Internet, se confunde el hecho de entregar el contenido de un curso con el aprendizaje del curso. Es relativamente fácil crear plataformas tecnológicas para entregar contenidos pero no es tan obvia la construcción de relaciones y comunidades de aprendizaje. En el aprendizaje es muy importante medir de la forma más precisa posible el grado de aprovechamiento de los cursos. En los

MOOC es común medir el número de participantes registrados y los que han terminado el curso, y su evaluación mediante exámenes tipo test, pero quizás esto no sea suficiente. No es sencillo certificar el conocimiento real de un alumno y las habilidades adquiridas en estos formatos masivos. Adicionalmente a lo anterior, el éxito de estas propuestas está muy relacionado con el reto de incentivar a los alumnos a aprender los conocimientos publicados. Tradicionalmente un incentivo es el certificado o título que en un futuro puede facilitar encontrar un trabajo o mejorar el currículum. Al no existir títulos “oficiales”, otros criterios deben considerarse para incentivar el aprendizaje.

Independientemente de todo lo anterior, tanto las propuestas basadas en el paradigma OpenCourseWare del MIT o los recientes MOOC adolecen de un pequeño inconveniente: es necesario invertir una cantidad de tiempo importante para comprender temas complejos.

En este sentido, y en adelante lo que se va a evaluar en nuestra experiencia de innovación educativa, se piensa que para entornos concretos con temáticas bien definidas, existen otras opciones que pueden ser complementarias en la formación masiva a distancia. Este es el caso de las enciclopedias visuales temáticas.

ENCICLOPEDIA VISUAL TEMÁTICA: EL CASO DE INTYPEDIA

Según Wikipedia (2013) una enciclopedia “es cualquier texto que busca compendiar el conocimiento humano. La enciclopedia reúne casi siempre de forma alfabética, temática y rara vez de manera suelta datos especializados o dispersos que no podrían ser hallados con facilidad y que presentan un importante servicio a la cultura moderna”. Entre las características destacables que definen una enciclopedia, se encuentran:

- a. Artículos en formato sintético, tratando de condensar al máximo la información.
- b. Sus contenidos son de interés universal y atemporal. Deben mantener cierto interés con el paso del tiempo, evitándose la información efímera o pasajera.
- c. No son una fuente primaria de información: por lo tanto, es conveniente indicar la o las fuentes externas que fueron utilizadas.
- d. Deben ser lo más objetivas posibles: es decir, en caso de que haya diversidad de enfoques, o de posturas, o de teorías, o de opiniones, tratar de compendiar o de mencionar todas ellas sin tomar partido por ninguna, y en caso de referirse a un personaje o a una situación controvertida, señalar esta circunstancia con ecuanimidad.
- e. Se organizan de lo general a lo concreto: esto se hace por las limitaciones de espacio que presentan y para conseguir que la obra completa sea autosuficiente y guarde cohesión, es decir, que no sea necesario consultar otros textos para entender su contenido.

Por suerte la tecnología multimedia actual permite diseñar y construir cualquier tipo de enciclopedia con recursos que faciliten y hagan más agradable la consulta y el aprendizaje de nuevos conceptos, no exclusivamente en formato textual. Según esto debería

ser cada vez más común observar enciclopedias audiovisuales que mediante imágenes o sonidos simplificasen el aprendizaje o la consulta de cuestiones variadas.

La hipótesis que se plantea en este punto es si sería factible reutilizar las propiedades de un formato al puro estilo de una enciclopedia visual pero para la formación masiva y gratuita en aspectos temáticos complejos. Para responder a esta cuestión, definimos una metodología de trabajo y la experimentamos mediante el diseño de la enciclopedia visual de seguridad de la información Intypedia que se convierte en una experiencia educativa de éxito.

Metodología para el diseño de una enciclopedia visual temática

El análisis crítico de las tendencias más innovadoras en la formación online masiva OpenCourseWare y MOOC y la intención de diseñar enciclopedias visuales temáticas, permite sintetizar ideas que den lugar a una metodología que pueda favorecer el éxito de este tipo de paradigma.

Según esto, en el diseño de una enciclopedia temática deberían plantearse al menos las siguientes cuestiones:

- a. *Definición de una temática de interés*
La temática de la enciclopedia debería ser de interés universal y atemporal.
- b. *Definición del público objetivo de la enciclopedia*
El público "consumidor" de la enciclopedia podría requerir el uso de diferentes tecnologías multimedia para hacer más atractiva la consulta y visualización de material diverso.
- c. *Definición del tipo de aprendizaje*
Las tendencias actuales con el paradigma MOOC indican que el aprendizaje guiado con hitos evaluables es muy útil y bien valorado por usuarios de este tipo de plataforma. El aprendizaje guiado y la interacción entre formador y formantes resulta clave para construir un verdadero sistema de formación online gratuito, abierto y masivo.
- d. *Definición del formato audiovisual de las unidades temáticas*
En un aspecto genérico, el material docente debería publicarse en formato audiovisual explotando todas las posibilidades interactivas que puedan ofrecer el vídeo, el audio y la información textual. La combinación adecuada de estos tres formatos puede facilitar además la adaptación del material a personas con discapacidad, por ejemplo, ciegas o sordas.
Habrá que responder a cuestiones como quién presenta los contenidos, solamente el propio docente, a través de infografía, los dos formatos de manera simultánea, a través de avatares, etc.
- e. *Definición del contenido de cada unidad didáctica. Calidad y elaboración*
Una vez se resuelve la mejor manera de representar la información docente, es necesario responder a una serie de cuestiones. ¿Cuál es la duración correcta de cada vídeo o unidad didáctica? ¿Quién elabora el contenido docente? ¿Es necesario material complementario a las unidades temáticas?
- f. *Difusión y coste*
El material de la enciclopedia puede ser autocontenido o no. La decisión so-

bre cómo se relaciona el material dentro de la enciclopedia facilitará su intercambio y difusión por Internet, incluso como contenido independiente que simplemente se almacena en un repositorio que sería, por ejemplo, la propia enciclopedia.

No debe olvidarse que la generación del contenido audiovisual implica una inversión temporal y económica para su desarrollo, inversión no despreciable. Para que una enciclopedia se mantenga y actualice con el paso de los años, debería encontrarse una fórmula adecuada para recibir algún tipo de inversión o patrocinio empresarial o institucional de manera que le permita generar nuevos contenidos y ampliar así su oferta formativa.

Diseño de la enciclopedia visual temática Intypedia

Para verificar la utilidad de las enciclopedias visuales temáticas en la formación online, se inició a mediados del año 2010 un proyecto de innovación educativa basado en el diseño, desarrollo y difusión de una enciclopedia visual temática (Ramió, 2013), dando respuestas concretas a cada una de las cuestiones reflejadas en la metodología diseñada y expuesta anteriormente.

La experiencia desarrollada se centra en una enciclopedia temática que aborde un tema complejo como es la seguridad de la información cuyo conocimiento es de gran interés en el avance de la denominada Sociedad de la Información. Aunque bien es cierto que las tecnologías audiovisuales se convierten en excelentes vías para el entretenimiento, el ocio y también para el desarrollo y la difusión del conocimiento y la cultura, en pleno siglo XXI no resultaba fácil encontrar información multimedia sobre temas relacionados con la seguridad de la información cuya calidad pudiese ser contrastada. Además, los pocos vídeos que podían encontrarse en el año 2009 en canales como YouTube no respondían a la filosofía de un proyecto continuado y de enseñanza metódica; se trataba exclusivamente de conferencias o presentaciones sobre seguridad informática de distintos ponentes, pero sin un hilo conductor entre ellas que permitiese una adecuada formación online en seguridad de la información. Este escenario dio lugar al proyecto Intypedia, Information Security Enciclopedia (2013).

Intypedia es un proyecto educativo sin ánimo de lucro desarrollado por la Universidad Politécnica de Madrid que consiste en una enciclopedia visual de la seguridad de la información. El proyecto persigue difundir conocimientos sobre esta temática mediante lecciones que utilizando recursos audiovisuales faciliten el aprendizaje de aspectos complejos de manera asequible. Uno de los puntos fuertes de esta enciclopedia reside en que cada lección/tema/concepto está desarrollado por un experto de reconocido prestigio en esa cuestión, que intenta sintetizar y resaltar los aspectos más significativos usando un lenguaje accesible por un amplio público. De hecho, la enciclopedia abarca temas tan variados como la criptografía, la seguridad en redes, el malware, la seguridad web, seguridad en redes sociales, la gestión de riesgos, etc.

GRÁFICO I. SITIO WEB DEL PROYECTO INTYPEDIA



Fuente: elaboración propia.

La enciclopedia Intypedia está compuesta por lecciones en vídeo que se suben al canal YouTube de la Universidad Politécnica de Madrid, con una duración media de unos 12 minutos. El lenguaje utilizado permite el correcto seguimiento de las lecciones tanto a expertos en seguridad, estudiantes universitarios como internautas en general. Por tanto, la calidad y claridad de estos contenidos se convierten en un valor añadido del proyecto.

Desde un punto de vista docente la enciclopedia está estructurada en 10 tomos, perteneciendo a cada tomo una o más lecciones concretas. Además del vídeo de presentación del proyecto, se han publicado a la fecha (15/01/2013) 16 lecciones, cuya distribución se indica entre paréntesis en la siguiente tabla.

TABLA I. TOMOS Y LECCIONES PUBLICADAS EN INTYPEDIA

Tomo 1: Fundamentos de seguridad de la información (1)
Tomo 2: Criptografía (4)
Tomo 3: Seguridad en redes (5)
Tomo 4: Aplicaciones de seguridad informática (0)
Tomo 5: Malware (1)
Tomo 6: Gestión de seguridad de la información (1)
Tomo 7: Normativas de seguridad de la información (0)
Tomo 8: Autenticación (0)
Tomo 9: Protocolos seguros (3)
Tomo 10: Legislación en seguridad de la información (1)

Fuente: elaboración propia.

Como se observa, en esta primera temporada de la enciclopedia se ha hecho especial énfasis en los apartados seguridad en redes y criptografía pues eran los tópicos donde se observaba una mayor demanda y necesidad de formación masiva por parte de la socie-

dad. No se han generado aún vídeos en los tomos 4, 7 y 8, que tendrán en el futuro también sus lecciones correspondientes.

Para minimizar el rechazo del posible formante, se decide que el formato de cada lección será el de una conversación entre los dos protagonistas a manera de un guión de película, de forma que entre ellos vayan presentando y aclarando dudas, sentando así las bases y los conceptos del tema tratado. Todo ello dentro de un espacio virtual que es la Biblioteca de Intypedia. Las lecciones serán presentadas por dos avatares, Alicia y Bernardo en la versión en español y Alice y Bob en la versión en inglés. La intención es acercar la formación de una manera rigurosa pero aparentemente más distendida que otros paradigmas clásicos de la formación online.

Adicionalmente a las lecciones en formato audiovisual (vídeo y animación), se publican tres documentos anexos que pueden descargarse desde el sitio Web de la enciclopedia: el guión del vídeo, una presentación mediante diapositivas para estudio complementario y un test de autoevaluación.

Para facilitar la interactividad entre profesores y formantes, se habilitan varios mecanismos de comunicaciones mediante diferentes redes sociales y canales de comunicación como son facebook, twitter o el propio canal YouTube de la UPM.

GRÁFICO II. FORMATO DE AVATARES PRESENTANDO LAS LECCIONES



Fuente: elaboración propia.

DIFUSIÓN E IMPACTO DE LA ENCICLOPEDIA VISUAL INTYPEDIA

Para verificar el posible interés en una enciclopedia de este tipo, se procede a la utilización de diversos tipos de canales de difusión para alcanzar al mayor número de personas potencialmente interesadas.

Intypedia se apoya en el portal de vídeos YouTube, en el Canal YouTube de la Universidad Politécnica de Madrid, en las redes sociales (Facebook y Twitter) y en la Red Temática de Criptografía y Seguridad de la Información Criptored (2013), que desde 1999

distribuye miles de documentos de libre difusión sobre seguridad. Desde su servidor Web se descargan mensualmente más de 15.000 documentos de libre distribución, sobrepasando además los mil accesos diarios de media. De hecho, la enciclopedia es un proyecto más dentro de dicha red temática.

El proyecto Intypedia nace en Internet el 27 de septiembre de 2010 y para su publicidad se cuenta con la colaboración de los más destacados portales y blogs de seguridad en español, recibiendo una gran acogida con más de 15.000 visitas al servidor Web sólo en su primera semana (Criptored, 2010).

Algunos de los resultados en estos 27 meses de vida son: 232.786 reproducciones únicas del total de las lecciones siendo los consumidores principalmente internautas, profesionales y técnicos de España, Iberoamérica y EE.UU.; más de 176.000 documentos descargados, sobre los 2.100 seguidores uniendo las redes sociales Facebook y Twitter y una visibilidad en Google con más de 40.000 entradas que enlazan al proyecto. Diferentes entidades han apoyado y están apoyando económicamente para que la enciclopedia siga creciendo por su interés público: la empresa GMV que patrocinó el proyecto inicial de 14 lecciones, la empresa ESET que colaboró en un par de vídeos y la Agencia de Protección de Datos de la Comunidad de Madrid, que patrocina los últimos tres vídeos de la colección.

Las tablas II y III muestran los datos estadísticos de reproducciones de los vídeos de intypedia en español y las correspondientes reproducciones de las versiones de esos vídeos en inglés, desde el 27 de septiembre de 2010 al 31 de diciembre de 2012.

TABLA II. ESTADÍSTICAS DE LAS REPRODUCCIONES DE LECCIONES INTYPEDIA EN ESPAÑOL

TÍTULO DEL VÍDEO EN SU VERSIÓN EN ESPAÑOL	SUBIDO	31/12/12
Presentación del proyecto intypedia	27/09/10	14.397
Lección 1: Historia de la criptografía y su desarrollo en Europa	27/09/10	34.138
Lección 2: Sistemas de cifra con clave secreta	09/11/10	20.056
Lección 3: Sistemas de cifra con clave pública	15/12/10	18.556
Lección 4: Introducción a la seguridad en redes telemáticas	25/01/11	16.116
Lección 5: Seguridad perimetral	23/02/11	16.176
Lección 6: Malware	29/03/11	15.396
Lección 7: Seguridad en aplicaciones Web	03/05/11	12.914
Lección 8: Protocolo de reparto de secretos	01/06/11	6.310
Lección 9: Introducción al protocolo SSL	11/07/11	9.913
Lección 10: Ataques al protocolo SSL	29/09/11	5.925
Lección 11: Análisis y gestión de riesgos	17/11/11	8.901
Lección 12: Seguridad en redes Wi-Fi	09/01/12	10.521
Lección 13: Seguridad en DNS	29/02/12	4.293

Lección 14: Funciones unidireccionales y hash	18/05/12	2.717
Lección 15: Redes sociales y menores	28/11/12	2.073
Total reproducciones de los vídeos de intypedia en español		198.402

Fuente: elaboración propia.

TABLA III. ESTADÍSTICAS DE LAS REPRODUCCIONES DE LECCIONES INTYPEDIA EN INGLÉS

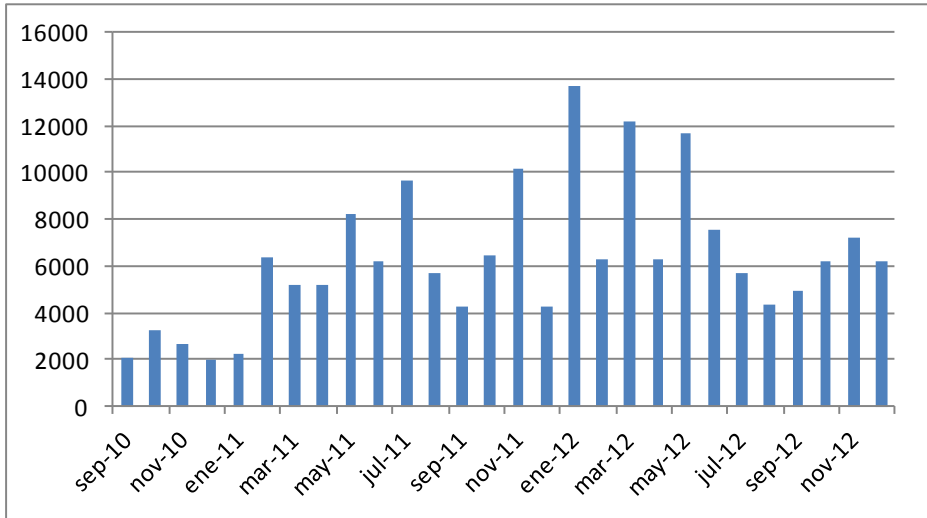
TÍTULO DEL VÍDEO EN SU VERSIÓN EN INGLÉS	SUBIDO	31/12/12
Presentation of intypedia the Information Security Encyclopedia	13/10/10	1.130
Lesson 1: History of cryptography and its early stages in Europe	13/10/10	5.893
Lesson 2: Symmetric-key cryptography	24/11/10	4.973
Lesson 3: Public-key cipher systems	23/12/10	6.524
Lesson 4: Introduction to network security	04/02/11	4.050
Lesson 5: Network perimeter security	07/03/11	2.457
Lesson 6: Malware	05/04/11	1.298
Lesson 7: Web application security	10/05/11	1.447
Lesson 8: Secret sharing protocol	16/06/11	1.148
Lesson 9: Introduction to the SSL protocol	19/07/11	1.875
Lesson 10: Attacks to the SSL protocol	18/10/11	791
Lesson 11: Risk analysis and management	13/12/11	620
Lesson 12: WiFi networks security	11/01/12	957
Lesson 13: Security in DNS	22/03/12	517
Lesson 14: One way and hash functions	04/06/12	704
Total de reproducciones de los vídeos de intypedia en inglés		34.384

Fuente: elaboración propia.

En 27 meses de mediciones, las reproducciones de las lecciones de Intypedia en YouTube alcanzan la cifra de 232.766, un valor muy alto para este tipo de vídeos educativos si se compara con la producción audiovisual incluso de destacadas universidades norteamericanas. Este liderazgo era mucho más notorio con la anterior versión de YouTube EDU como se comenta y analiza en (Ramió, 2013).

En el gráfico III se detalla el número de descargas de documentos asociados a las lecciones en formato pdf, esto es el propio guión, las diapositivas de apoyo y los ejercicios de autoevaluación, cuyo valor asciende a 176.264.

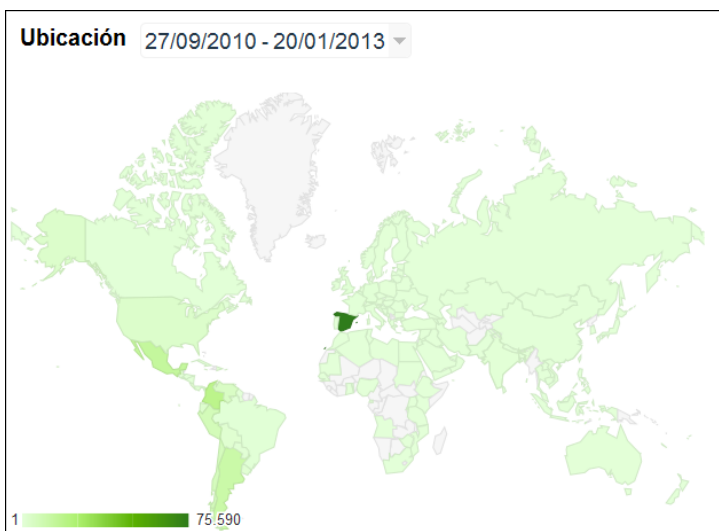
GRÁFICO III. ESTADÍSTICAS DE DESCARGAS DE DOCUMENTOS PDF ASOCIADOS A LECCIONES



Fuente: elaboración propia.

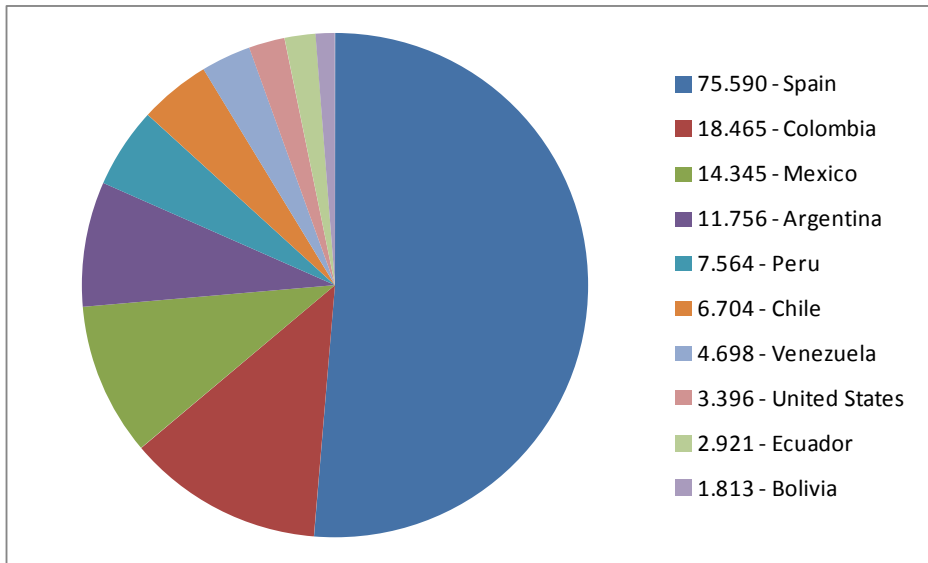
Por último, el gráfico IV y el gráfico V muestra una captura de Google Analytics para el sitio Web intypedia.com, donde destaca la gran cantidad de países en los cuales se siguen las lecciones de esta enciclopedia. Es menester indicar que estos datos de acceso y tráfico corresponden sólo al sitio Web indicado y no a la visualización de los vídeos desde el canal YouTube, que obviamente son mayores.

GRÁFICO IV. ACCESOS AL SERVIDOR WEB DE INTYPEDIA. 163.304 VISITAS - 137 PAÍSES



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO V. DISTRIBUCIÓN DE VISITAS POR PAÍSES (LOS MÁS SIGNIFICATIVOS)



Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

Esta publicación recoge los resultados obtenidos después de 2 años de experiencia con el proyecto de innovación educativa Intypedia. Una experiencia que demuestra la utilidad de las enciclopedias visuales temáticas para la formación académica a través de Internet. La presencia de la enciclopedia Intypedia en Internet y el número de accesos a la misma, un mínimo consolidado de 8.000 reproducciones únicas al mes, refleja que es factible mediante recursos audiovisuales el aprendizaje de aspectos complejos de una manera asequible y válida para un amplio espectro de la sociedad.

Una de las posibles causas del éxito de este proyecto se debe a la capacidad de sintetizar en poco tiempo los aspectos claves de cada unidad didáctica en un lenguaje accesible para personal no especialista. Entre las decisiones adoptadas para la representación audiovisual de las lecciones, se observa cómo el uso de animaciones basadas en avatares minimiza el "impacto psicológico" de recibir una clase tradicional, atrayendo al proyecto a público heterogéneo. En los comentarios vertidos en la red social Facebook de Intypedia se observa cómo los adolescentes, personal no técnico o no universitario, destacan especialmente la utilidad de este formato para comprender la esencia de ciertos temas complejos. Esta introducción les facilita poder posteriormente profundizar en dicha temática mediante información adicional recomendada en los documentos anexos.

Las enciclopedias visuales temáticas tienen ventajas claras en la formación masiva y gratuita, especialmente en la adquisición de conocimientos complejos de manera rápida, especialmente si se utilizan vídeos cuyo material docente está pensado y sintetizado para esta cuestión. Entre las limitaciones de una enciclopedia visual de este tipo, destacan cla-

ramente la capacidad temporal para generar nuevos contenidos y el alto coste asociado a ello, debido principalmente a la producción audiovisual. En cualquier caso, es una excelente opción para el aprendizaje rápido y por ello esta experiencia líder en innovación educativa ha tenido la gran acogida que se ha presentado en este trabajo y que se manifiesta en un alto número de seguidores en la red unido a centenas de muestras de apoyo y comentarios positivos recibidos en sus redes sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- COURSERA (2013). "Take the World's Best Courses, Online, For Free". Recuperado de <https://www.coursera.org/about> [Consulta: 14-03-2013].
- CRIPTORED (2010). "Estadísticas Criptored año 2010". Recuperado de <http://www.criptored.upm.es/paginas/estadisticas.htm#anyo2010> [Consulta: 14-03-2013].
- CRIPTORED (2013). "Red temática de criptografía y seguridad de la información". Recuperado de <http://www.criptored.upm.es/> [Consulta: 14-03-2013].
- EDX (2013). edX. "The Future of Online Education for anyone, anywhere, anytime". Recuperado de: <https://www.edx.org/> [Consulta: 14-03-2013].
- GEORGIA, T. (2013). "The Georgia Tech MOOC. A Massive Open Online Course". Recuperado de <http://gtmooc.com/> [Consulta: 14-03-2013].
- INTYPEDIA (2013). "Enciclopedia visual de la seguridad de la información". Recuperado de <http://www.intypedia.com/> [Consulta: 14-03-2013].
- KHAN (2013). "Khan Academy". Recuperado de <https://www.khanacademy.org/> [Consulta: 14-03-2013].
- OPENCOURSEWARE (2013). "MIT OpenCourseWare. Free Online Course Materials". Recuperado de <http://ocw.mit.edu/index.htm> [Consulta: 14-03-2013].
- RAMÍO, J. (2013). "Proyecto de actualización del servidor web de la red temática de criptografía y seguridad de la información Criptored". Trabajo Fin de Máster, 2011, Campus Sur UPM, Madrid. Recuperado de http://www.criptored.upm.es/guiateoria/gt_m001a1.htm [Consulta: 14-03-2013].
- UDACITY (2013). Udacity: "Advance Your Education With Free College Courses Online". Recuperado de <http://www.udacity.com/> [Consulta: 14-03-2013].
- UDEMY (2013). Udemey - "Online Courses from the World's Experts". Recuperado de <http://www.udemy.com/about> [Consulta: 14-03-2013].
- UNIX (2013). Unix - "Únete a la red". Recuperado de <http://www.redunix.org/web/guest/home> [Consulta: 14-03-2013].
- WIKIPEDIA (2013). "Wikipedia entrada enciclopedia" Recuperado de <https://es.wikipedia.org/wiki/Enciclopedia> [Consulta: 14-03-2013].

ESTRATEGIAS USADAS POR LOS ESTUDIANTES PARA SUPERAR EL CÍRCULO DE LA REPRODUCCIÓN SOCIAL

STRATEGIES USED BY THE STUDENTS TO SURPASS THE CIRCLE OF THE SOCIAL REPRODUCTION

PATRICIA ZAPATA JAQUE¹

ABELARDO CASTRO HIDALGO²

GUILLERMO RODRÍGUEZ MOLINA³

Universidad de Concepción

Concepción, Chile

patyzj67@gmail.com

Recibido: 01/04/2013 Aceptado: 15/04/2013

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo “comprender las estrategias sociales-académicas y conocimiento-comunicación que utilizan los estudiantes de sectores vulnerables para superar contradicciones que se generaron entre su habitus y la cultura escolar desarrollando una carrera educacional exitosa”. El enfoque de la investigación es cualitativo, no experimental, de corte transversal descriptivo. La muestra no probabilística de 15 estudiantes de tercer y cuarto año de su carrera universitaria, cuya educación básica y media fue cursada en establecimientos municipales de Chile. Se utilizó la entrevista en profundidad para recolección de datos. El análisis se realizó mediante la fenomenología del procesamiento de datos. Las conclusiones más relevantes fueron el desarrollo de estrategias de conocimiento, por parte de los estudiantes influenciadas y respaldadas por sus profesores y familia, lo que permite establecer que las estrategias de conocimiento generadas por los estudiantes les ayudaron a superar las contradicciones (socioculturales) permitiéndoles transitar por una cultura distinta a la propia, que consideraron necesario integrar para hacer una carrera escolar permanente y exitosa en el tiempo.

PALABRAS CLAVE

REPRODUCCIÓN SOCIAL, VULNERABILIDAD, CAPITAL CULTURAL, ESTRATEGIAS

ABSTRACT

This article is part of an investigation of thesis of magister that had as an objective “to understand the social-academic strategies and knowledge-communication that utilize the students of vulnerable sectors to surpass contradictions that were generated between their habitus and the school culture developing a successful educational career”. The focus of the investigation is qualitative, not experimental, of descriptive cross section. The sample not probabilistic of 15 students of third and fourth year of its university career, whose basic education and average was studied in municipal establishments of Chile.

1 Mg©Profesora y Licenciada en Educación de la Universidad de Concepción. Profesora de aula, actualmente directora de establecimiento educacional de la comuna de Talcahuano.

2 Ph.D. Decano Facultad de Educación Universidad de Concepción.

3 Mg. Profesor y Licenciado en Educación de la Universidad de Concepción. Profesor de Aula, asesor técnico y profesor ayudante en asignaturas del departamento de Currículum e Instrucción.

The interview in depth for harvesting of data was utilized. The analysis was carried out by means of the phenomenology of the data processing. The most prominent conclusions were the knowledge strategies development, on the part of the students influenced and supported by their professors and family, what permits to establish that the strategies of knowledge generated by the students helped to surpass the contradictions (sociocultural) permitting them to travel for a different culture to the own one, that considered necessary to integrate to do a permanent school career and successful in the time.

KEY WORDS

SOCIAL REPRODUCTION, VULNERABILITY, CULTURAL CAPITAL, STRATEGIES

ANTECEDENTES

En los sistemas educativos, en sus actividades centrales expresadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, confluyen diversas culturas, por un lado la cultura de la comunidad educativa, de los profesores y de la sociedad en general y por otro la de los estudiantes y su familias (Bernstein, 1997, Bourdieu, 1979).

En este encuentro de culturas existen dos actores principales: el profesor, quien teóricamente, debe realizar un currículum y el estudiante que, desde su formación particular asuma el aprendizaje del mismo. Ambos en distinto grado traen consigo distintos códigos, los cuales adquieren especial relevancia en el rendimiento escolar de los estudiantes, ya que para ellos, los códigos culturales usados por el profesor, pueden resultar ajenos a su cultura y por tanto, disminuir su motivación por aprender lo que la escuela espera de ellos.

Cuando ocurre lo mencionado anteriormente, se está ante lo que teóricos de la sociología de la educación denominan reproducción social. Desde la perspectiva de las teorías de la resiliencia es posible revertir esta situación a través, de la acción pedagógica mediada por el profesor quien, si entrega el apoyo adecuado al alumno en términos de motivación y mejoramiento de su autoestima, logrará óptimos resultados. Lo mismo ocurriría si llega a armonizar ambas culturas, logrará que sus estudiantes rompan el círculo de la reproducción. Del mismo modo, cuando un estudiante es capaz de transitar por una cultura distinta, usando estrategias y habilidades logra hacer una ruta social que lo puede catapultar a continuar estudios universitarios con lo cual demostrará que el círculo de la reproducción es posible de atravesar y superar.

Existe evidencia que muestra que el fenómeno de la reproducción social no es determinativo para los alumnos en condiciones de pobreza socio-económica, que muchos de ellos, a pesar de haber llegado a la escuela con una cultura distinta a la promovida por la escuela han logrado romper el círculo de la reproducción socio-cultural.

OBJETIVOS

Comprender las estrategias sociales-académicas y conocimiento-comunicación que utilizan los estudiantes de sectores vulnerables que han logrado superar contradicciones que se generaron entre su *habitus* y la cultura escolar desarrollando una carrera educativa exitosa.

CONCEPTUALIZACIÓN

Capital cultural

Cuando hablamos de capital cultural, nos referimos a los distintos gustos culturales, conocimientos y habilidades que se desempeñan en relación con los procesos de formación de clase en las sociedades contemporáneas. Ha sido particularmente influyente en las explicaciones sociológicas las formas en que la clase media se distingue de la clase trabajadora a través de sus gustos culturales distintivos, el conocimiento y las competencias. También ha desempeñado un papel significativo en las diferencias dentro de la clase media entre ricos culturalmente profesionales y directivos, por ejemplo.

El papel del capital cultural en la organización de las diferencias de clase también da cuenta de las políticas culturales que tratan de mitigar los efectos de la exclusión social. En este sentido, el concepto de capital cultural constituye un prometedor punto de partida para la comprensión de cómo las desigualdades sociales se organizan en la sociedad actual.

Todas las formas de conocimiento, las habilidades, la educación y las oportunidades que tiene un niño, van modelando su saber conocer y su saber actuar, lo cual constituye el capital cultural de ese niño. Todo educador ha de considerar el desarrollo de experiencias educativas que desencadenen en los estudiantes el pensar sobre la acción social, haciendo uso de los conocimientos adquiridos en cada experiencia vivida en los diversos contextos de la vida. Un sujeto social expresa en sus prácticas su competencia y capacidad de impactar los espacios sociales y es responsabilidad de la familia, académicos y educadores que el estudiante logre integrar conocimientos y experiencias en su vida cotidiana y escolar.

Desde la familia, los padres proporcionan a sus hijos el capital cultural mediante la transmisión de las actitudes y conocimientos necesarios para tener éxito en el sistema educativo. Por lo que el capital cultural está fundamentalmente vinculado a los conceptos de campo y habitus, los cuales se tratarán en forma separada más adelante.

El éxito escolar se da en la medida en los sujetos logran ser socializados, lo cual contribuye a su integración en la sociedad. La condición de capital cultural se impone como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del éxito "escolar", es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar, en relación a la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase. Este punto de partida significa una ruptura con los supuestos inherentes tanto a la visión común que considera el éxito o el fracaso escolar como el resultado de las aptitudes naturales, como a las teorías de "capital humano" (Bourdieu, 1979).

Un matiz que se introduce a esta perspectiva enfatiza otra función social de la educación: ésta no sólo produce individuos capaces de ajustarse a la sociedad, sino que también reproduce las diferencias existentes y las profundiza, de esta manera, la escuela prepara a los sujetos para desempeñar diferentes tipos de funciones "de explotado", de "agentes de la explotación", de "agentes de la represión", o de "profesionales de la tecnología"; propósitos que se lograrían mediante el sistema de cualificaciones y de la forma de ordenamiento social de la institución escolar (Peralta, 1996).

El conocimiento legítimo para la mayoría de los individuos de las sociedades escolarizadas es el conocimiento que se reproduce en la escuela y que en cierta medida es una compleja mezcla del conocimiento definido por el currículum oficial (Bernstein, 1997) y las interpretaciones autónomas o subordinadas de los docentes (Pérez, 1998). A esto se suma que cuando los docentes pertenecen a entornos culturales distintos al de sus alumnos, sus formas de ver la realidad pueden no solamente interferir el proceso de aprendizaje de sus estudiantes sino comunicar una jerarquía entre culturas, donde una se convierte necesariamente en la correcta en desmedro de la otra. Esto constituye reproducir explícitamente la sociedad en el sistema educativo, el cual no se limita a la función económica de asignación a posiciones sociales y laborales predeterminadas usando el camino para transmitir la diferencia de habilidades específicas para distintas posiciones (Bracho, 1990).

La diferenciación cultural y legitimación de una cultura dominante se producen a través del sistema educativo, el cual es uno de los mecanismos por los que se cumple la función de reproducción de las relaciones sociales de producción, donde se distribuyen y legitiman las formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos de vida que constituyen aspectos centrales de la cultura dominante (Bourdieu & Passeron, 1977). Es decir, este proceso no sólo implica una forma de herencia social directa de una generación a otra por la vía de posiciones culturales en el sistema, sino también herencias de orden cultural y habilidades o códigos para el manejo de tareas cognitivas (Bernstein, 1997).

En este mismo contexto de la reproducción social dan cuenta sobre la existencia de personas que logran complementar las diferentes culturas que se encuentran al interior de las escuelas utilizando estrategias y acciones que les permiten mantenerse en el sistema escolar de forma exitosa. En este sentido quien desarrolla en base a una investigación etnográfica y entrega las bases conceptuales sobre las acciones que realizan estos estudiantes para romper el círculo de reproducción social es Paul Willis que en 1977 en "Aprendiendo a trabajar" da cuenta de que existen conceptos que indican rasgos propios de este grupo de estudiantes que por una parte rechazan el modelo escolar y todo lo que esto represente (profesores, reglas, programas de estudio, etc.) y otro grupo que complementa su habitus con la cultura escolar.

Habitus

El concepto de habitus es una de las contribuciones fundamentales de Pierre Bourdieu a la sociología y uno de los términos clave de su construcción teórica. Sin embargo, no ha sido inventado por él. El término habitus se remonta a Aristóteles. Habitus es la traducción latina que Aquino y Boecio dan al concepto aristotélico de "hexis". Para estos autores, el habitus juega un papel clave entre el acto y la potencia, ya que mediante el habitus se transforma la potencialidad de los seres en una capacidad concreta de realizar actos, por otra parte explica la interiorización de lo externo, uniendo la historia pasada a las actualizaciones presentes.

El habitus permite la visión corriente del mundo social, entre individuo y sociedad por la relación entre dos modos de existencia y percepción de lo social. Entenderemos habitus como los esquemas generativos de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, son disposiciones duraderas y transponibles, estructuras predisuestas

a funcionar como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines. Dicho de otro modo: el habitus es un sistema de disposiciones en vista de la práctica, constituye el fundamento objetivo de conductas regulares y, por lo mismo, de la regularidad de las conductas.

El habitus o las normas socializadas o tendencias que guían el comportamiento y el pensamiento van estructurando cómo la sociedad se va depositando en las personas en forma de disposiciones duraderas, o capacidades de formación y tendencias estructuradas de pensar, sentir e incluso actuar de manera determinada que luego va guiando todo el vivir del individuo (Wacquant, 2005). De este modo se crea a través de un proceso social, nunca individual, que conduce a patrones que son duraderos y transferibles de un contexto a otro, se desplaza en relación a los contextos y tiempos específicos. El habitus no es permanente, va cambiando de acuerdo a las situaciones o períodos históricos (Navarro, 2006). Estas tendencias o habitus no son producto del libre albedrío ni resultado de estructuras, sino producto de una interacción entre disposiciones modeladas por los acontecimientos pasados y por estructuras que condicionan nuestra percepción (Bourdieu, 1984). En este sentido podemos afirmar que el habitus se crea y reproduce inconscientemente, sin una búsqueda deliberada de coherencia dicho de otro modo, sin concentración consciente. Así es como el orden social está inscrito en la mente de la gente a través de productos culturales, incluidos los sistemas de educación, el idioma, los juicios, los valores, métodos de clasificación y actividades de la vida cotidiana; aceptando inconscientemente las diferencias sociales y jerárquicas donde las personas tienen un sentido de su lugar y con sus propias conductas de autoexclusión.

Finalmente podemos afirmar que el habitus es el resultado de un proceso e inculcación y como incorporación de determinadas condiciones de existencia, supone una acción pedagógica llevada a cabo en espacios institucionales como la familia y la escuela por agentes especializados, que imponen normas arbitrarias valiéndose de técnicas disciplinarias. La incorporación se va dando por la interiorización de los agentes de regularidades inscritas en sus condiciones de existencia, siempre hay reciprocidad entre ambas dimensiones (Jiménez 2005; Bourdieu & Wacquant, 2008).

Campo

El campo es una red de relaciones objetivas entre posiciones objetivamente definidas, ellas imponen a sus ocupantes, un lugar o situación potencial en la estructura de las distribuciones de las especies de capital o poder, cuya posición impone la obtención de beneficios específicos puestos en juego en el campo y, a la vez, por su relación objetiva con las otras posiciones.

Por lo que el campo implica relaciones entre individuos, históricamente constituidos con sus instituciones y leyes de funcionamiento propio, el cual contiene tanto individuos dominantes como dominados.

La base del campo es la existencia de un capital común, sean estos conocimientos, habilidades, poder, entre otras, por lo que en su interior se producen luchas por su apropiación. Las personas con intereses comunes se movilizan para lograr objetivos; de ahí que los campos sean dinámicos, nunca estáticos, produciendo jerarquización entre quienes

detentan el capital y aquellos que aspiran a tenerlo (Bourdieu, 1983).

Los campos son las distintas configuraciones de clases o relaciones sociales donde se unen para relacionarse, por lo que constituyen una red, donde las relaciones son necesarias, con su respectiva razón de ser y estatus social que los hace relacionarse de un modo determinado.

Representaciones sociales

La teoría de las Representaciones Sociales es una herramienta dentro y fuera del ámbito de la psicología social porque ofrece un marco explicativo acerca de los comportamientos de las personas estudiadas que no se circunscribe a las circunstancias particulares de la interacción, sino que trasciende al marco cultural y a las estructuras sociales más amplias como, por ejemplo, las estructuras de poder y de subordinación.

El concepto de representación social y de lo social como objeto de estudio lo abordó Durkheim en el campo de la sociología, varias décadas más tarde se retoma el concepto dando origen a la psicología social (Bizama, 2005). Cuando las personas hacen referencia a los objetos sociales, los clasifican, los explican y, además, los evalúan, es porque tienen una representación social de ese objeto. Esto significa, que representar es hacer un equivalente, pero no en el sentido de una equivalencia fotográfica sino que, un objeto se representa cuando está mediado por una figura. Y es sólo en esta condición que emerge la representación y el contenido correspondiente (Jodelet 1988).

La teoría de Durkheim relaciona las representaciones sociales con la conciencia colectiva, que es definida como un conjunto de creencias y sentimientos comunes a la mayoría de los miembros de una sociedad. Las representaciones colectivas, por otra parte, como el fruto de la integración de los individuos a la colectividad, incluso si éstas son exteriores a las conciencias individuales. Por lo que constituyen hechos sociales (Durkheim 1985 en Bizama, 2005).

Las representaciones sociales consisten en un sistema cognitivo con una lógica y un lenguaje propio, entendida como una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los conocimientos y la comunicación entre los individuos (Moscovici, 1993). No representa opiniones, actitudes hacia algo, sino teorías del conocimiento con derechos propios para el descubrimiento y organización de la realidad. Es un sistema de valores, ideas y prácticas con función doble: por una parte establecer un orden que permita a los individuos orientarse en el mundo material y social para el dominio de éste, posibilitando la comunicación entre los miembros de una comunidad a través de un código para el intercambio social y por otro un código para nombrar y clasificar claramente los diversos aspectos de su mundo e historia individual y grupal (Mora, 1999). Los intercambios verbales de la vida cotidiana exigen algo más que la utilización de un mismo código lingüístico. Exigen que se comparta un mismo trasfondo de representaciones sociales, aunque sea para expresar posturas contrapuestas. Este trasfondo común suplente el estricto rigor discursivo que es necesario para transmitir sin ambigüedades los significados adecuados, rigor que es obviamente imposible mantener en las improvisaciones espontáneas de la vida cotidiana. Es así como a partir de las representaciones sociales, las personas producen los significados que se requieren para comprender, evaluar, comunicar y actuar en el mundo social (Sandoval, 1997).

La dimensión social del concepto se constituye a través de la tradición, educación y comunicación social, a partir de lo cual el conocimiento es un conocimiento socialmente elaborado y compartido, ya que se modela a partir de nuestras experiencias, informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento (Jodelet, 1988).

La representación social implica un proceso y un contenido, este último puede abordarse desde la información, el campo de representación concerniente al objeto social y la actitud (Moscovici, 1993). La Información se refiere a la suma de conocimientos que posee un grupo respecto a un conocimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social; lo que se dice o se conoce del objeto del que se requiere información por parte de las personas. El campo de representación sobre un objeto social, implica organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, permitiendo observar el carácter del contenido, sus cualidades, así integra información en un nuevo nivel de organización. La actitud se refiere a la orientación favorable o no en relación con el objeto de la representación social. Esta última es la más frecuente, sin embargo la más básica y poco elaborada, debido a que puede existir en el caso de contar con información reducida en un campo de representación poco organizado. Dicho de otro modo, nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada (Moscovici, 1993).

Las personas conocen la realidad que les circunda mediante explicaciones que extraen de los procesos de comunicación y del pensamiento social. Las representaciones sociales sintetizan dichas explicaciones y en consecuencia, hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común que constituye conocimiento social porque está socialmente elaborada. Incluye contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que tienen una función no sólo en ciertas orientaciones de las conductas de las personas en su vida cotidiana, sino también en las formas de organización y comunicación que poseen tanto en sus relaciones interindividuales como entre los grupos sociales en que se desarrollan (Ritzer, 1997).

Para constituirse como tales, las representaciones sociales responden a mecanismos internos. Principalmente a dos procesos que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación, y como esta representación transforma lo social. Ambos procesos se denominan, respectivamente: Mecanismos de objetivación y Mecanismos de anclaje.

El campo de las representaciones sociales se organiza en torno al núcleo figurativo, que constituye la parte más sólida y estable de la representación. Éste ejerce una función organizadora para el conjunto de las Representaciones Sociales dando significado a los elementos presentes (Moscovici, 1985).

El abordar las Representaciones Sociales posibilita entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente (Abric, 1994). De ahí la importancia de conocer, desentrañar y cuestionar el núcleo figurativo de una Representación Social alrededor del cual se articulan creencias ideologizadas, pues ello constituye un paso significativo para la modificación de una representación y por ello de una práctica social (Banchs, 1991).

Acción pedagógica

La acción pedagógica es objetivamente violencia simbólica, en tanto es una imposición, por un poder arbitrario. Sea este poder ejercido por todos los miembros educados de una forma social o de un grupo familiar a los que la cultura o grupo o clase confiere esta tarea. La comunicación pedagógica, se instaura a través de la violencia simbólica, ya que impone e inculca una arbitrariedad cultural: la educación. La acción pedagógica produce su propio efecto simbólico, en tanto y en cuanto se ejerce en una relación comunicativa. Las diferentes acciones pedagógicas que se ejercen en una formación social colaboran armoniosamente a la reproducción de un capital cultural que pasa a ser la propiedad de toda la sociedad. Por el hecho de corresponder a los intereses materiales y simbólicos de grupos o clases distintamente situados en las relaciones de fuerza, estas acciones pedagógicas tienden siempre a reproducir la estructura social, constituyen un mecanismo determinante según el tipo de formación social, por lo que se asegura de esta manera la reproducción social, definida como reproducción de la estructura de las relaciones de fuerza entre las clases (Bourdieu & Passeron, 1996).

Violencia simbólica

Es indudable que la violencia permea numerosos aspectos de la vida social, condicionando o determinando su dinámica. Pero a pesar de usar esta palabra con mucha frecuencia, no es un término cómodo ni su demarcación es clara. Por el contrario, la violencia tiene muchas caras y anclajes en diversas áreas históricas y sociales. Para intentar comprenderla es preciso segmentarla en modalidades significativas. Es así como hablamos de violencia juvenil, violencia de género, sexual, étnica, racista, familiar, ancestral, endémica, abierta o simbólica, entre otras.

De cualquier modo, usar la categoría que sea, al hablar de violencia hablamos de relaciones de poder necesariamente asimétricas.

En la historia de la educación, la violencia por ser parte de un continuo, no ha sorprendido demasiado. Existen constancias sobre las prácticas educativas en las primeras civilizaciones, que indican que los castigos corporales eran un instrumento bastante generalizado y aceptado para inculcar disciplina sin cuestionamientos (Pintus, 2005).

La violencia simbólica se encuentra en la Teoría de la Reproducción de Pierre Bourdieu, donde podemos entender que el poder es una presencia que aparece como relación de fuerzas simbólicas, en un enfrentamiento efectivo. De ahí que, todo poder de violencia simbólica, es decir, todo poder que logra imponer significados e imponerlas como legítimas hace disimular las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, que es propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza (Bourdieu & Passeron, 1996).

Uno de los problemas más polémicos que se nos presenta desde el punto de vista de la organización de la estructura política del Estado es la ordenación y planificación de su estructura educativa, ya que de ello depende la formación del ciudadano, la orientación de los valores naturales, la incorporación de los contenidos científicos y transmisión del orden social que garantizaran el desarrollo integral de su funcionalidad de los ciudadanos en orden a asegurar la convivencia en comunidad. Hoy por hoy, la única institución social expresamente diseñada para la formación de las personas jóvenes, y que ofrece cierta ga-

rantía de cobertura universal (aunque no igualitaria) es el sistema educativo.

En los últimos tiempos se han venido analizando fenómenos complejos de interrelación entre Estado – sociedad – economía – escuela que ha llevado a descubrir hábitos impositivos desde las instituciones que constituyen un factor de violencia sistémica o simbólica, ya que su mecanismo de violencia no aparece visible, pero sus resultados son manifiestos. Los principales medios de la violencia simbólica son: la estandarización, la práctica pedagógica y el castigo.

La premisa de muchos profesores y directores de diversos centros educativos es que estudiantes de una misma edad tendrían habilidades y antecedentes similares y que dichas habilidades pueden medirse cuantitativamente. Y en efecto, esto ha ocurrido y continúa ocurriendo al momento de aplicar pruebas estandarizadas para diagnosticar alumnos y agruparlos. No obstante, se han usado pruebas-filtro para aceptar o promover alumnos en determinados establecimientos y niveles, las cuales han sido medidas de las políticas educativas desde la administración central. Como sea este sistema conlleva asimetría, contaminación cultural, sometimiento a tensión nerviosa y reduce el instrucciónismo académico, con lo cual no se mide lo que se pretendía medir.

Por lo tanto, cualquiera de las dos formas expuestas supone un medio de violencia sistémica, una establecida desde el Estado, la otra desde la institución escolar.

La noción de violencia simbólica juega un rol teórico central en el análisis de la dominación que permite explicar fenómenos aparentemente tan diferentes como la dominación personal en sociedades tradicionales o la dominación de clase en las sociedades avanzadas, las relaciones de dominación entre naciones (como en el imperialismo o el colonialismo) o la dominación masculina tanto en las sociedades primitivas como modernas. En una sociedad donde hay relativamente pocas instituciones que puedan dar una forma estable y objetiva a las relaciones de dominación, los individuos deben recurrir a medios más personalizados de ejercer el poder sobre otros, como por ejemplo, la deuda. Dar es también un modo de poseer, una manera de atar a otro ocultando el lazo en un gesto de generosidad. Esto es la violencia simbólica, en contraste con la violencia abierta del usurero. Ni siquiera se perciben como violencia, es una creencia socialmente inculcada, transformando las relaciones de dominación y de sumisión en relaciones afectivas, el poder en carisma (Bourdieu, 1999).

El poder simbólico no emplea la violencia física sino la violencia simbólica, que es un poder legitimador que suscita el consenso tanto de los dominadores como de los dominados, un poder que construye mundo en cuanto supone la capacidad de imponer una visión legítima del mundo social y de sus divisiones y la capacidad de imponer los medios para comprender y adaptarse al mundo social mediante un sentido común que representa de modo disfrazado el poder económico y político, contribuyendo así a la reproducción intergeneracional de acuerdos sociales desiguales y más aún, añade su fuerza específicamente simbólica a esas relaciones de poder (Bourdieu, 1997).

El sentido social es descubrir el orden social oculto tras el orden simbólico, traer a la conciencia social esta inhibida violencia simbólica que impone al modo del confucionismo, “que el soberano se comporte como soberano, el sujeto como sujeto, el padre como padre y el hijo como hijo” y, aún más, que cada uno no conciba otra “razón de ser” que la que le ha sido otorgada por la dinámica social (Peña, 2009).

La violencia simbólica en las escuelas

La violencia simbólica en las escuelas, no es otra cosa que la imposición, por parte de la acción pedagógica, de una serie de significaciones impuestas como legítimas; el ocultamiento de lo que se esconde tras esas significaciones y esa legitimación aumenta el poder de quien lo produce y le permite seguir ejerciendo su violencia (Padilla, 2002).

La lógica de la transferencia y de la instrucción es fácilmente asimilable a la lógica del poder, a la de la violencia simbólica. Puesto que, en la medida que se restringe el discurso del otro, se manifiesta con mayor fuerza la legitimidad del discurso instructivo cuyo carácter monolingüe y monocultural es evidente. Si la comunicación se equipara con instrucción no hay necesidad de considerar las peculiaridades discursivas del otro (Comboni, Tarrío & Juárez, 2003). Dicho de otro modo: toda relación social asimétrica comporta una violencia simbólica, a través de la cual, se ejerce una dominación, en este caso, sobre el que recibe la información. Toda acción pedagógica es, objetivamente, violencia simbólica en tanto que es la imposición de una arbitrariedad cultural mediante un poder arbitrario, el poder de la clase dominante sobre los dominados, quienes la aceptan como legítima, adhiriéndose al principio de su propia dominación, sintiéndose solidarios con los que dominan, aceptando el orden social establecido (Peña, 2009).

MÉTODO

Diseño

La investigación se enmarcó dentro del enfoque cualitativo de tipo descriptivo, ya que buscaba conocer los fenómenos desde la perspectiva de los propios individuos. La fortaleza de la investigación cualitativa está en su dinamismo y flexibilidad para comprender los fenómenos estudiados en especial profundizar en las estrategias que utilizaron los estudiantes de sectores vulnerables para romper el círculo de reproducción social y desarrollar una carrera escolar exitosa.

Dado el alcance de la investigación el diseño es No Experimental, es decir, se trata de una investigación donde no se modificaron las variables para ver su efecto sobre otros. Se observó el fenómeno tal como se da en su contexto natural (Hernández *et al.*, 2006). Fue transversal, debido a que se recolectaron los datos en un solo momento y en un tiempo determinado (Hernández *et al.* 2004) y del tipo descriptivo, ya que se buscó especificar las características y perfiles de las personas, grupos, procesos o fenómenos para su análisis.

En esta investigación se utilizó como único instrumento de recolección de datos la entrevista en profundidad, definida "como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado)" (Hernández *et al.*, 2006).

La entrevista fue de tipo semiestructurada, donde se utilizó una guía basada en la información que se necesitaba obtener del entrevistado, pero con la flexibilidad y libertad de modificarla según el curso que tomara la entrevista.

Las categorizaciones de los datos se realizaron utilizando el programa Atlas.ti en su versión 5.0

Los temas de la entrevista son: Relaciones sociales en la escuela, Carrera Escolar, Re-

lación familia-escuela.

Participantes

El tipo de muestra es No Probabilística, ya que los sujetos fueron incluidos de acuerdo a características socioeconómicas, nivel de escolaridad de los padres, dependencia administrativa de la enseñanza media (municipal), año que cursa su carrera universitaria. Se realizó a un número de 15 estudiantes.

Análisis de datos

El análisis de los datos se efectuó una vez que los datos fueron recabados en su totalidad.

Dada la complejidad que encierra la evaluación de una entrevista, se consideró factible y adecuado aproximarse al estudio desde una perspectiva integradora, fenomenológica. La preocupación se centró en la descripción del fenómeno y no su explicación, despreocupándonos de las relaciones causales. El interés está en mostrar, no en demostrar.

CONCLUSIONES

En términos generales, después de haber revisado las entrevistas de los estudiantes se pueden establecer algunas consideraciones generales relacionadas con el hecho de que el análisis de la información genera un tipo de conocimiento sobre aquellas estrategias, acciones, vínculos, influencias, entre otras, que fueron utilizadas por los estudiantes para superar el círculo de reproducción social y desarrollar una carrera escolar exitosa.

En un intento por responder la pregunta de investigación de este estudio, a saber: ¿Qué estrategias de conocimiento y comunicación elaboraron los estudiantes de nivel socioeconómico vulnerables, para superar las contradicciones que se generaron entre su habitus y la cultura escolar que les permite avanzar dentro del sistema escolar y llegar a la universidad?, se puede concluir que:

Los estudiantes elaboraron estrategias de conocimiento influenciadas (planificadas y/o espontáneas) por parte de sus profesores(as) y familia, en este sentido se puede establecer que las estrategias de conocimiento generadas por los estudiantes les ayudaron a superar las contradicciones (socioculturales) permitiéndoles transitar por una cultura distinta a la propia, que consideraron necesaria integrar para hacer una carrera escolar permanente y exitosa en el tiempo.

Las estrategias de conocimiento identificadas en los estudiantes que superaron las contradicciones son: elegir, coordinar y aplicar los procedimientos estimulados por sus profesores para conseguir un fin relacionado con el aprendizaje de acuerdo a las expectativas que tenía su familia, sus profesores y ellos mismos.

Los estudiantes elaboraron estrategias de comunicación en base a las acciones sociales observadas o impuestas en la escuela y en la familia que muchas veces presentaron diferencias, sin embargo, en otras fueron de apoyo complementario a lo adquirido desde la cultura escolar. En este contexto se puede establecer que las estrategias de comunicación generadas por los estudiantes en base a las acciones sociales observadas o impuestas por

la cultura escolar les ayudaron a superar las contradicciones (socioculturales) permitiéndoles transitar por una cultura distinta a la propia, que consideraron necesaria integrar para hacer una carrera escolar permanente y exitosa en el tiempo. Así mismo, esta integración comunicativa les ha permitido transitar en el contexto universitario con mayor seguridad.

Las estrategias de comunicación adquiridas por los estudiantes fueron: escuchar, comunicar e interactuar. Estas se desarrollaron realizando dos acciones previas: adaptarse y focalizarse, lo que les llevó a centrar su carrera escolar en la permanencia óptima, logrando así los aprendizajes para ingresar y mantenerse en la vida universitaria y superando así las contradicciones sociales y culturales en las que nacieron y se desarrollaron.

Si bien, de acuerdo a las evidencias existieron diferencias entre los códigos utilizados por los estudiantes y la cultura escolar, se lograron complementar, por lo tanto, se pudieron establecer puentes entre una cultura y otra lo que permitió transitar en ellas. Para ello, utilizaron diversas estrategias que pudieron ser identificadas en las narraciones. Estas estrategias dicen relación con: estrategias sociales, académicas, relacionales y familiares.

Las estrategias académicas utilizadas por los estudiantes dan cuenta en las narraciones que ellos tuvieron el discurso reiterado por parte de la familia y el profesor de tener las habilidades y comunicar claramente altas expectativas sobre su permanencia y continuación en la carrera escolar debido al éxito manifestado en su tránsito escolar.

Se puede concluir a partir de las evidencias que existe una alta valoración hacia el profesor y la cultura escolar por parte de los estudiantes y sus familias, respetando normas de conducta y/o adecuando sus acciones de lenguaje. A lo anterior se suma la familia que tuvo un rol de contención-restricción en las acciones de los estudiantes para que ellos logran adecuarse, progresar y mantenerse en el sistema escolar.

Los estudiantes que lograron tener una carrera escolar exitosa, fueron estimulados por las altas expectativas de sus profesores y familias, lo que llevó a los estudiantes a proyectar objetivos propios de continuación de estudios. Además se concluye que estos estudiantes, que han logrado recorrer el sistema educativo exitosamente, logran resultados cualitativamente superiores basados en éxitos anteriores (educación básica y media).

Finalmente y de acuerdo al estudio realizado la proyección de esta investigación ha pretendido explicar cómo estudiantes que estudiaron en escuelas que atienden niños y niñas en situación de vulnerabilidad logran desarrollar un camino social exitoso basado en su carrera escolar. Estos estudiantes provienen de familias disfuncionales, con carencias económicas y sociales importantes, sin embargo, poseen características personales que los destacan del grupo, estudiantes que con pocos recursos materiales salen adelante en la vida y cuya capacidad de resiliencia puede adquirir una importancia tan trascendente como llevarlos a soñar y perseguir una meta que no pierden de vista hasta lograr llegar a la universidad. Estos estudiantes además contaron con un apoyo permanente de sus familias y profesores. La familia los motivó y apoyó en el aspecto material y de estudio, liberándolos de toda responsabilidad que no tuviera relación con la carrera escolar y mostrándole abiertamente la confianza en que podían tener logros trascendentes si así se lo proponían. Los profesores, los motivaron, les hicieron ver sus capacidades personales y académicas como un capital positivo a su favor que los podía catapultar a la enseñanza superior.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRIC, JEAN - CLAUDE (1994). "Metodología de recolección de las representaciones sociales". En *Pratiques sociales et Représentations*. Traducción al español por José Dacosta y Fátima Flores (2001). Prácticas Sociales y Representaciones Sociales. Ediciones Coyoacán: México.
- BANCHS, M. (1990). "Las representaciones sociales: sugerencias sobre una alternativa teórica y un rol posible para los psicólogos sociales en Latinoamérica". En Jiménez, D. (coord.) *Aportes críticos a la psicología en Latinoamérica*. México: Universidad de Guadalajara.
- BERSTEIN, B. (1997). *Ensayos de pedagogía crítica. Conocimiento oficial e identidades pedagógicas; en Ensayos de Pedagogía crítica*. Editorial Popular. Madrid.
- BIZAMA, M. (2005). "Trastornos de la inteligencia, mundo de vida y representación". Tesis Doctoral en Educación. Concepción: Universidad de Concepción.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. (1977). *La Reproducción: Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Editorial Laia, Barcelona.
- BOURDIEU, P. (1979). "Los tres estados del capital cultural". Tomado de: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. Traducción de M. Landesmann. UAM. Azcapotzalco, México.
- BOURDIEU, P. (1983) *Del poder y campo intelectual*.
- BOURDIEU, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London, Routledge.
- BOURDIEU, P. WACQUANT, L. (2008). *El propósito de la sociología reflexiva*. Buenos Aires, XXI, 91-266.
- BOURDIEU, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Eudeba.
- BRACHO, T. (1990). "Capital cultural: impacto en el rezago educativo". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 20 (2) 13-46.
- COMBONI, S., TARRÍO, M. & JUÁREZ, J. (2003). "Una Ciencia Con Conciencia. La construcción de conocimientos para una educación ambiental". En: *Latin American Studies Association XXIV International Congress*.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Cuarta Edición. México : McGraw-Hill.
- JIMÉNEZ, G. (2005). *Introducción a la sociología de Pierre Bourdieu. Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra*. México, UNAM 79-90.
- JODELET, D. (1988). "Representaciones Sociales: Fenómenos, concepto y teoría". En S. Moscovici, *Psicología social vol. II. Pensamiento y vida social*. España: Editorial Paidós.
- MOSCOVICI, S. (1985). *Psicología social I: influencia y cambio de actitudes. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós,
- MOSCOVICI, S. (1993). *Psicología social II*, España: Paidós.
- NAVARRO, Z. (2006). "In Search of Cultural Intepretation of Power". IDS Bulletin 37 (6) 11-22.
- PADILLA, A. (2002). "El doble carácter de la educación indígena: reproducción y resistencia". Reencuentro, 33 40-52.

- PEÑA, W. (2009). "La Violencia Simbólica Como Reproducción Biopolítica Del Poder". Revista Latinoamericana de Bioética, 9 (2) 62-75.
- PERALTA, V. (1996). *Currículos educacionales en América Latina y su pertinencia cultural*. Ed. Andrés Bello. Santiago.
- PÉREZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ed. Morata. Madrid.
- PINTUS, A. (2005). "Violencia en la Escuela: Compartiendo la búsqueda de soluciones". Revista Iberoamericana de Educación, (37) 117-134.
- RITZER, G. (1997). *Teoría Sociológica Contemporánea*. México: McGraw-Hill.
- SANDOVAL, C. (1997) *Sueños y sudores en la vida cotidiana de trabajadores y trabajadoras de la maquila y la construcción*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- WACQUANT, L. (2005) *Habitus. International Encyclopedia of Economic Sociology*. London, Routledge.
- WILLIS, P. (1977) "Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera". Ubicado en: http://books.google.cl/books?id=nAABiOeMrSOC&pg=PA42&lpg=PA42&dq=paul+willis+aprendiendo+a+trabajar+descargar&source=bl&ots=mcnWAM2iEc&sig=Xg4LCNwXW666a8Xcj6fkN13XRfc&hl=es&sa=X&ei=04wkUL7-JoO88ASy_oC4Dw&ved=0CE0Q6AEwAA#v=onepage&q=paul%20willis%20aprendiendo%20a%20trabajar%20descargar&f=false

EL TALLER DE COMPRENSIÓN DE TEXTO DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA, FACILITADOR DE PROCESAMIENTO PROFUNDO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA¹

THE WORKSHOP COMPREHENSION OF DIVULGATION SCIENTIFIC TEXTS, FACILITATOR FACTOR OF DEEP PROCESSING STRATEGIES IN SECONDARY EDUCATION

IRMA LAGOS²; JOSHUA YAIKIN³; CHRISTIAN ESPINOZA⁴; NICZA
ALVEAL⁵; DOMINIQUE JARA⁶; SOFÍA RIVERA⁷ Y CAROLINA
TORRES⁸

Universidad de Concepción
Concepción, Chile
ilagos@udec.cl

Recibido: 20/12/2012 Aceptado: 16/03/2013

RESUMEN

En el contexto de la alfabetización académica, es necesario que cada docente asuma la mediación de las tareas de comprensión de los textos de su disciplina, en este caso de Biología y Ciencias Naturales. De acuerdo a esta idea, se implementaron talleres de comprensión de textos de divulgación científica en dos cursos de segundo año medio de dos liceos municipales de comunas diferentes de la provincia de Biobío, Chile, en una muestra de 157 estudiantes de sectores sociales vulnerables. Las sesiones de cada taller fueron realizadas por dos egresadas de la carrera de Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales, que previamente aprendieron estrategias de comprensión profunda de textos expositivos, así como a guiar a estudiantes secundarios en su aprendizaje.

Con el fin de determinar la efectividad del taller, se hizo un estudio de diseño cuasi-experimental de

1 Realizado en el contexto del Proyecto DIUC-CS 209.413.008-1fi Hacia aprendizajes significativos en resolución de problemas y en comprensión de textos. Universidad de Concepción, Dirección de Investigación-Proyecto de Ciencias Sociales, Convocatoria 2009.

2 Mag. en Educ. mención Currículum, U de C; egresada Programa Dr. en Educación, U. de C., docente Escuela de Educación. ilagos@udec.cl

3 Biólogo Marino U. de C; cursante Programa de Mag. en Educación Superior, mención Educación Universitaria, U.C.S.C.; colaborador académico Campus Los Ángeles. Depto. C. Básicas, joyaikini@udec.cl

4 Magister, Dr. en Literatura Hispanoamericana, U. de C.; docente Esc. de Educación, co-investigador Proy. DIUC-CS 209.413.008-1fi

5 Profesora de Biología y C. Naturales, U. de C. - Los Ángeles; cursante programa Mag. en Zoología, U. de C.; niczalveal@udec.cl

6 4. Profesora de Biología y C. Naturales, U. de C. - Los Ángeles, docente Liceo Técnico J. Solar sofiarivera@udec.cl

7 Profesora de Biología y C. Naturales, U. de C. - Los Ángeles dominiquejara@udec.cl Docente en el Instituto ICADE Los Ángeles.

8 Profesora de Biología y. C. Naturales, U. de C. - Los Ángeles caroltorres@udec.cl Docente en el Liceo Héroes de la Concepción Área Técnico - Profesional de Laja.

2 grupos experimentales y dos grupos de control, con pretest y postest. La metodología integrada de texto, enseñanza directa, apoyos visuales, guías de trabajo con actividades individuales y grupales, de procesamiento local, global, de información explícita e implícita, antes, durante y después de la lectura contribuyó a incrementar significativamente la comprensión lectora, inicio del desarrollo de la estrategia de procesamiento profundo.

PALABRAS CLAVE

COMPRESIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS; DIVULGACIÓN CIENTÍFICA, ESTRATEGIA DE PROCESAMIENTO PROFUNDO, INFERENCIA

ABSTRACT

In the field of academic literacy, it is necessary for teachers to become mediators in the tasks of reading comprehension of technical texts such as those related to Biology and Natural Science. In response to this need, workshops were implemented in two second grade classes (year ten) of Municipal high schools of the Biobío province- Chile, to enhance the students' understanding of scientific texts. The activities were assigned to a sample of 157 students of medium and high social vulnerability. The meetings of every workshop were realized by students gone away from the career of Pedagogy in Biology and Natural Sciences, that before they learned strategies of deep comprehension of expository texts, as well as to guiding secondary students in his learning.

In order to determine the efficiency of the workshop, a quasi- experimental study, which included a design of two experimental groups and two control groups with pretest and posttest, was used. The use of texts, direct instruction, visual aids, worksheets for both individual and group activities; and local, global processing of pre-while -after reading activities of explicit and implicit information meant a significant improvement of the students' reading comprehension which precedes the development of deep processing strategies.

KEY WORDS

UNDERSTANDING OF SCIENTIFIC TEXTS- DEEP PROCESSING STRATEGIES- INFERENCE

INTRODUCCIÓN

El fin de este artículo es compartir una experiencia de comprensión de texto expositivo de divulgación científica, implementada en dos cursos de Educación Media a través de sendos talleres. El objetivo de la investigación es determinar la influencia del taller de lectura de textos expositivos de divulgación científica del área de las ciencias biológicas en el nivel de comprensión lectora, que es parte de las estrategias de procesamiento profundo, en estudiantes de segundo año medio de vulnerabilidad media y alta de dos liceos municipales.

El supuesto es que la comunicación en las aulas implica práctica de la lectura y escritura en cada disciplina, competencia compleja, esencial para pensar y aprender. Frecuentemente se asume que su desarrollo es responsabilidad sólo del subsector de Lenguaje y Comunicación y de quienes lo enseñan; sin embargo, cada docente debe contribuir a su desarrollo, a través de estrategias de enseñanza y de evaluación adecuadas en su respectiva área o disciplina. La competencia lectora incluye la capacidad de utilizar la lectura para aprender, ya que "consiste en la comprensión y el empleo de textos escritos y en la reflexión personal a partir de ellos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad" (Pisa, 2009-OCDE: 21).

Se trata de enseñar a leer-comprender y a producir textos en las disciplinas-, de contri-

buir a formar estrategias profundas de procesamiento de información, junto con formar la disposición a leer comprensivamente de los y las estudiantes. Esta idea se ha popularizado como leer y escribir en las disciplinas, leer y escribir a través del currículum escolar o alfabetización académica (Carlino, 2003); comprensión del discurso especializado escrito, de aprender a partir del texto. Según Parodi (2011), la comprensión profunda de un texto exige que el lector sea capaz de procesar información en las dos dimensiones (literal y relacional), a la vez de disponer de estrategias para comprender el texto en sentido profundo y aprender; lo que implica elaborar las ideas principales y conectarlas coherentemente (macroestrategias) y alcanzar aprendizajes de calidad (estrategias de transferencia, transformación y aplicación a nuevos contextos).

Solé, I. (1992) propone tipos de estrategias de lectura que es necesario enseñar en forma explícita en aula: a) dotar de finalidad personal a la lectura y planificar la mejor manera de leer para lograrla; b) inferir, interpretar, integrar la nueva información con el conocimiento previo, y comprobar la comprensión durante la lectura; c) reelaborar la información, recapitularla, integrarla, sintetizarla y, eventualmente ampliarla, siempre que la tarea lo requiera.

En el estudio de las prácticas de lectura en las ciencias naturales/sociales se concluye que en las primeras, la práctica usual es elaborar informe, mientras en ciencias sociales es identificar ideas principales y resumir; y que ambas áreas disciplinares comparten las de "tomar apuntes, leer texto, responder preguntas por escrito", así como tienen en común la baja frecuencia de leer diferentes fuentes para escribir un ensayo o para elaborar un mapa o esquema y que en ambas áreas predominan actividades de reproducción que no contribuyen a la comprensión profunda de texto (Solé, I. & Castells, N., 2004).

Los y las docentes de las diferentes disciplinas deben asumir la mediación en comprensión y producción de texto, guiar práctica de la lectura para aprender en cada disciplina (Tolchinsky, L., 2009).

Esta alfabetización está relacionada con varias otras, entre las cuales está la científica, una meta de la educación secundaria (Wright, R., 2005), definida como

"la capacidad de un individuo de utilizar el conocimiento científico para identificar preguntas, adquirir nuevos conocimientos, explicar fenómenos científicos y sacar conclusiones basadas en evidencias respecto de temas relativos a la ciencia, comprender los rasgos específicos de la ciencia como una forma de conocimiento y búsqueda humana, ser consciente de cómo la ciencia y tecnología dan forma a nuestro mundo material, intelectual y cultural, y tener la voluntad de involucrarse en temas relativos a la ciencia y con ideas científicas, como un ciudadano reflexivo" (OCDE, 2009: 128).

En Chile se está lejos de esta meta educacional, incluso en estudiantes secundarios predomina un nivel funcional y actitudes moderadamente favorables hacia la ciencia, a la vez que hay asociación entre aquéllos y el nivel socioeconómico (Navarro, M. y Förster, C., 2012).

Aunque los resultados de la alfabetización académica se analizan y se visibilizan más en la universidad, el proceso debería iniciarse mucho antes, desde la alfabetización inicial temprana, con procesamientos multiniveles de información explícita e implícita durante la educación primaria, secundaria y terciaria, lo que evitaría las brechas entre tales niveles.

Para guiar la lectura de un texto de divulgación científica, se requiere de la explicación, del modelamiento y mediación de un docente experto en la asignatura, ya que “uno de los objetivos de la clase de Ciencias es enseñar a hablar y escribir ciencias” (Sanmartí, N.; Izquierdo, M. y García, P., 1999; Márquez y Prat, 2005); junto con integrar los contenidos teóricos de los libros de ciencias con investigación y aplicación práctica que facilitan aprendizaje significativo (Costa, C. *et al.*, 2012). Un aprendizaje es significativo si se integra a los previos, al conocimiento de mundo y se vincula a la resolución de problemas cotidianos o a una necesidad de los y las estudiantes.

Sin embargo la competencia de lectura generalmente no está adquirida en futuros pedagogos del área, sino superficialmente (Correa; M.; Gutiérrez A. & Hernández A., 2010), como se evidencia en las dificultades que tienen en la comprensión textos disciplinarios, aun en profesores de educación media, los que suelen confundir tema con idea principal, tienen una representación tradicional de la lectura como un proceso de abajo-arriba, no como un proceso interactivo entre el lector y el texto, sin utilizar estrategias previas a la lectura (Soliveres, M.; Anunziata, M. & Macías, A., 2007); por lo que tienden a evaluar la comprensión de textos y no a enseñar a construir estrategias para comprenderlos. La alfabetización académica es aún un aspecto marginal en la formación docente inicial en la realidad nacional y quizás lo sea mientras se mantenga la formación marcadamente reproductiva en todo el sistema educacional.

Comprensión de texto y su evaluación

Las investigaciones sobre comprensión de lectura permiten explicar que es un proceso multidimensional en que interactúan lector, texto y contexto, que se lleva a cabo a través de “un macroproceso constructivo e intencionado” (Parodi, G., 2011). El mismo autor agrega que a través de este macroproceso, el lector “construye una interpretación de los significados intentados por un escritor, basándose tanto en la información del texto escrito como en sus conocimientos previos, de acuerdo a un objetivo de lectura y a las posibles demandas del medio social. Idealmente, se plasma a través de diversos procesos específicos (muchos de los cuales ocurren en paralelo) en una representación mental coherente en la memoria del lector, construida sobre la base de diversos tipos de procesos inferenciales” (Parodi, G., 2011:145).

Si bien los conocimientos previos sobre el tema y sobre los textos son esenciales, no garantizan comprensión si no se dominan las estrategias que pueden transferirse de un texto general a uno especializado (Sabaj y Ferrari, 2005). Esta transferencia intertexto no se genera de modo natural, sino que se requiere enseñar a leer para aprender. En la comprensión de texto expositivo, el dominio de estrategias de procesamiento a nivel explícito e implícito; global, local y proposicional es más determinante que el conocimiento de mundo, como se concluye de un estudio de análisis multivariado (Sanjosé, V.; Fernández, J.; Vidal-Abarca, J., 2010).

Tanto las actividades como las preguntas de las evaluaciones de comprensión lectora son coherentes con los modelos de lectura. En el modelo interactivo, la lectura es una actividad cognitiva compleja y el lector, un procesador activo de la información del texto, al que aporta sus esquemas de conocimientos sobre el tema y sobre cómo leer para comprender. En relación con el momento de la lectura, se deben activar las estrategias previas,

durante y después de la lectura (Solé, 1992). Es necesario recordar que la lectura es un proceso interactivo entre texto y realidad del lector o lectora, que depende de la situación de lectura, que implica siempre percepción crítica, interpretación y “reescritura” de lo leído (Freire, P., 1984) y que es mediada por docentes de cada disciplina. De acuerdo a Vygotsky (1989, 1930), la calidad de las interacciones docente-estudiante y entre estudiantes puede enriquecer el contexto de lectura.

En cuanto a evaluación de la comprensión de textos escritos, frente al modelo ascendente ya superado por la naturaleza multidimensional del proceso, tanto los investigadores de la Universidad Católica de Valparaíso desde los años 80 hasta hoy (Peronard, M. *et al*, 1998), así como los de M. Véliz y B. Riffo, (1992, 1993); en la Universidad de Concepción, han ido configurando un modelo alternativo, que se ha actualizado recientemente (Riffo, B.; Véliz, M. y Castro, G., 2012; Parodi, G., 2005; 2011). El modelo incluye preguntas locales, globales; explícitas e implícitas. A nivel de procesamiento global, se mide la capacidad del sujeto para manejar las macroproposiciones en tres aspectos: inferir la macroestructura mediante tareas que exigen determinar el tema y los subtemas del texto, establecer relaciones condicionales entre macroproposiciones, que demandan más procesos inferenciales en el lector (Véliz y Riffo, 1993).

El tipo de texto influye de manera directa en la comprensión y los procesos que se desarrollan para lograrla. Así, los textos narrativos requieren inferencias predictivas y los expositivos, más explicativas (León, J., 2001; Escudero, I & León, J., 2007). Desde las neurociencias se evidencia que el cerebro procesa de modo diferente la lectura de un texto expositivo y uno narrativo, que el primero exige más procesamiento semántico y más inferencias (Baretta, L. *et al.*, 2009; León, J., 2008).

En los narrativos, es posible adelantar las consecuencias de la información explícita, suponer lo que ocurrirá después. En los textos expositivos, se informa al lector sobre temas técnicos que desconoce, sobre los que tiene menos conocimiento de mundo (Graesser, A & Bertus, E., 1998); con un léxico especializado que no siempre se puede entender por el contexto semántico, se necesita un mayor número de inferencias explicativas, en que se debe deducir o concluir que una de las partes es causa o efecto de la otra; cómo ocurre un hecho, cómo funciona un objeto. Durante la lectura, se elaboran las inferencias sobre los antecedentes causales de acontecimientos explícitos en el texto, si antes está dicha la causa y luego la consecuencia; pero las inferencias sobre consecuencias causales, en que primero se dice la consecuencia y después la causa, demandan más tiempo (Graesser, A. & Bartus, L., 1998). En la V Región, se observó que las dificultades eran mayores si consecuencia y causa están en relación interpárrafo, situación en que los buenos comprendedores recurren a la estrategia relacionadora completa o parcial y los malos lectores, a conocimiento extralingüístico no adecuado (Parodi, G. y Núñez, 1998: 149). En el texto científico, la comprensión profunda se manifiesta en la calidad de las preguntas que realiza una persona y cuando resuelve una situación problemática real (Graesser, A. *et al.*, 2005).

Texto expositivo y texto de divulgación

La función del texto expositivo es la de facilitar al lector la comprensión de hechos, conceptos, fenómenos y relaciones, con precisión y objetividad (Álvarez, G., 1996: 16). Se opta por la denominación de texto expositivo- explicativo, porque expresa información

o ideas con la intención de mostrar y de explicar o hacer más comprensible dicha información; también están los expositivo-argumentativo. Pueden organizarse en definición/descripción, clasificación/tipología, comparación/contraste, problema-solución, pregunta-respuesta, causa-consecuencia, ilustración (Álvarez, T.; Ramírez, M., 2010).

Ejemplos de este tipo de textos son los de divulgación científica y técnica, las enciclopedias y los libros de textos escolares. Los textos incluidos en los manuales, generalmente, son expositivos informativos, expositivos argumentativos, o expositivos descriptivos; frecuentemente incluyen diversos códigos (verbal, icónico). Son más complejos que los narrativos, por la complejidad de su estructura, la mayor densidad léxica y la naturaleza de los temas, a veces desconocidos para quien lee.

Un texto expositivo estructuralmente presenta tres o cuatro categorías básicas: introducción, desarrollo y conclusión o introducción, método, resultados y discusión. Contiene una gran cantidad de conceptos técnicos o especializados y tiene mayor extensión que los de divulgación científica (Mapelli, G., 2004).

Los textos de divulgación científica van dirigidos al público en general y su objetivo es la difusión de la ciencia y sus hallazgos en publicaciones; tratan temáticas actuales y de cierta relevancia social, apelan a la atención del lector con problemas de interés a los que se pretende aportar con algún hallazgo científico. En estos textos, se respeta la estructura tradicional de la pirámide invertida o estructura de relevancia (Van Dijk, 1997: 293, cit. en Mapelli, 2004), en la cual se encuentran las respuestas a las preguntas básicas de la noticia: qué, quién, cuándo, dónde, cómo, por/para qué. Desde el título y subtítulo, se sabe qué ha ocurrido y quién ha sido el autor del hallazgo. Después de la presentación del fenómeno, el periodista explica y evalúa el hecho con los comentarios de los expertos o hace referencia al medio empleado (Mapelli, 2004).

Los textos expositivos científicos y los de divulgación científica se incluyen en los manuales o textos escolares, que tienen función didáctica y presentan una organización discursiva predominantemente descriptiva. Se organiza sobre la base de tres motivos retóricos prototípicos: la definición de un concepto, la ejemplificación y la ejercitación (Parodi, 2010, cit. en Ibáñez, 2012). Generalmente, cuando un lector enfrenta este género, lo hace con el objetivo funcional de estudiar o adquirir nuevos conocimientos para aplicarlos en situaciones reales y su objetivo de lectura consistirá en entender con profundidad las definiciones de conceptos, así como también los procedimientos y procesos descritos (Parodi, 2011); en las aulas, apoya o muchas veces, direcciona el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues se le sobrevalora como dispositivo de información y de actividades (Ravanal, E. y Quintanilla, 2012).

En Chile, se investiga poco sobre los textos escolares, su uso en la enseñanza y cómo influyen en los aprendizajes; pero se observa también la sobrevaloración, se pasa el libro, en lugar de enseñar con él. En Argentina, las actividades de lectura en los manuales escolares de ciencias naturales para el 3° ciclo de la Educación General Básica tienden a la localización de información explícita, enfatizan su reproducción (Giménez, 2009).

Las preguntas constituyen el dispositivo más común o frecuente de las actividades didácticas de comprensión en ciencias, pero se dan por sabido conceptos que requieren la orientación y la enseñanza explícita de los y las docentes (Natale, 2009). Como en todas las áreas, es necesaria la mediación docente, los libros de texto no son de autoaprendizaje.

Comprensión de texto y estrategias de aprendizaje

La comprensión de texto es una estrategia de aprendizaje esencial y requiere de tres fases interconectadas: una prelectura de naturaleza global que permite la comprensión global, una fase analítica y una fase sintética, que consiste en construir el significado, que se corresponden con los estilos superficial y profundo (Kirby, 1988). Habitualmente, la cultura escolar privilegia el procesamiento local de información explícita, dejando de lado la fase analítica; lo que contribuye al procesamiento superficial. La práctica de lectura comprensiva en sus diferentes niveles de procesamiento (global, local, explícito e implícita) puede ser una práctica social facilitadora del desarrollo de las estrategias de procesamiento profundo primero y del estilo de aprendizaje profundo posteriormente, si las prácticas de tales estrategias se mantienen en la enseñanza y en la evaluación de la comprensión lectora, que se requiere en las asignaturas.

Aunque las mejores estrategias asociadas con buenos lectores son de procesamiento global e inferencial (Kirby, 2007), tales como identificar ideas principales, resumir, elaborar mapas semánticos y redes conceptuales, no cabe duda que se requiere el procesamiento local y organización de la información explícita.

Aprender a partir del texto y, por lo tanto, transformar la información en conocimiento, requiere del despliegue de un conjunto de estrategias que explícitamente permitan procesar la información al nivel requerido, para elaborarla u organizarla (Solé, I., 2011). Desde el procesamiento de la información, se distinguen tres estilos de aprendizaje: de procesamiento profundo, de procesamiento elaborativo y de procesamiento superficial. Desde esta perspectiva, se entiende el concepto de estilo como la predisposición del sujeto para adoptar una estrategia particular de aprendizaje con independencia de las demandas específicas de la tarea; se refiere a una consistencia estable en la forma de atender, percibir y pensar en la aplicación de las estrategias de aprendizaje (Schmeck, 1988).

Las investigaciones fenomenográficas sobre aprendizaje, basadas al inicio en comprensión de textos, distinguen también entre estilo profundo y superficial (Marton, 1988). En el primero, el estudiante se centra en la comprensión de macro y microestructuras, a través de la inferencia; en cambio, en el procesamiento superficial, se centra en la información explícita y no relaciona las ideas, sino que comprende ideas aisladas, reproduce pero no transforma la información.

En el estilo profundo, el estudiante basa su aprendizaje en las asociaciones que le sugiere el concepto más que al concepto mismo, es decir, toma más tiempo en pensar que en repetir, pone atención a los rasgos semánticos y es capaz de clasificar, comparar, contrastar, analizar y sintetizar. En el procesamiento elaborativo, la información se hace personalmente más relevante y se elabora pensando en ejemplos personales, logrando que el individuo se exprese con sus propias palabras. Las investigaciones demuestran que los estilos de enseñanza y de evaluación van construyendo estilos de aprendizaje predominantemente superficiales o profundos, con el obligado paso por el elaborado (Marton, F.; 1988; Pérez, F. y Truffello, I., 1998). Cada estilo requiere estrategias y tácticas de enseñanza y modos de evaluación diferentes.

El tipo de actividades de aprendizaje cotidianas predominantes en la enseñanza de la comprensión en las disciplinas y de las formas de evaluación puede contribuir a uno de los tres estilos de aprendizaje. Las actividades centradas en la información explícita y en

el nivel local con pruebas de selección de alternativas contribuyen al estilo superficial; en cambio, las actividades de desarrollo guiadas y colaborativas que implican procesamiento a nivel local y global inferencial, con pruebas de desarrollo coherentes son actividades que facilitan el estilo de procesamiento profundo.

Estrategias de Aprendizaje y de Enseñanza

Las estrategias de aprendizaje corresponden a habilidades mentales que utilizan las personas para llegar a un objetivo determinado y de esta forma, adquirir nuevas informaciones y resolver problemas. Son los planes, procedimientos, acciones que se necesita realizar para optimizar el procesamiento de la información, la resolución de problemas a través de mediaciones docentes durante los procesos de enseñanza y evaluación.

Ya en los años 80 se planteaba que en clases, el o la docente debe orientar la integración de información, junto con promover, el desarrollo de actividades con los dos hemisferios cerebrales, el ser consciente de sí mismo en los planos cognitivos y afectivos; esforzarse porque los contenidos tengan sentido para el estudiante, lo que contribuye también al desarrollo de la autoestima (McCarthy & Schneck, 1988). Es necesario que los y las docentes se esfuercen por privilegiar las actividades de enseñanza que contribuyan más al desarrollo del estilo de procesamiento profundo.

Es posible desarrollar estrategias de procesamiento profundo e incrementar la autoestima con mejores estrategias de enseñanza en estudiantes de sectores pobres (Pérez y Truffello, 1998), círculo virtuoso que se puede iniciar con un taller de comprensión de textos expositivos de divulgación científica.

MÉTODO

Investigación descriptiva y correlacional, con un diseño cuasi-experimental de dos grupos experimentales y dos grupos de control en dos liceos municipales.

Durante el primer semestre del año 2010, desde abril, se elaboró el proyecto de investigación, las monitoras-egresadas de la carrera de Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales-estudiaron y aprendieron las estrategias de comprensión de lectura en términos de los procesamiento a nivel global, local con elementos explícitos/implícitos, lo concerniente a los textos expositivos científicos y los de divulgación, a evaluación de la comprensión de lectura; se elaboró la prueba sobre la base de otras ya probadas, se aplicó a una muestra piloto de 300 estudiantes de segundo medio de colegios particulares pagados, subvencionados y municipales, para estudiar la confiabilidad de las preguntas se diseñó el taller y se seleccionó el set de textos y preguntas de la prueba, realizándose, además, el estudio de confiabilidad correspondiente. En el segundo semestre de ese año, se implementaron los respectivos talleres, desde septiembre a noviembre.

Población y muestra

La población está constituida por estudiantes de los segundos años medios de liceos municipales de educación científico - humanista y de cursos homólogos de un liceo politécnico de la provincia de Biobío, con una vulnerabilidad social que va entre 47% (grupo

El taller de comprensión de texto de divulgación científica, facilitador de procesamiento profundo en educación secundaria

A) y 87% (grupo B). La muestra es intencionada y la integran los y las estudiantes de dos segundos medios de dos liceos municipales (liceo A y B) de dos comunas diferentes de la provincia del Biobío. El establecimiento A es politécnico, con cursos científico-humanista; está ubicado en una comuna con mayor desarrollo económico-industrial, a 45 Km de Los Ángeles; tiene aproximadamente 1.552 estudiantes, con un índice de vulnerabilidad de un 47,4% y con nivel socio-económico medio-bajo. El establecimiento B es científico-humanista, está ubicado en una comuna carente de desarrollo industrial, a 40 Km de Los Ángeles, tiene 525 estudiantes, con un índice de vulnerabilidad de un 83% y un nivel socio-económico bajo.

La muestra estuvo constituida por 157 estudiantes, de dos cursos en que se autorizó la implementación y desarrollo del Taller por parte de los directivos: 45 del GE-A y 30 del GE-B), del liceo A (20% del total de estudiantes de los segundos medios del establecimiento) y 61 estudiantes de del liceo B (37 % del total de los segundos medios): 30 estudiantes son del GE-B y 37 son del GC-B). En los grupos A, no había estudiantes repitentes ni con problemas de aprendizajes ni de conducta; en cambio, los dos grupos B presentaban serios problemas de disciplina y bajo rendimiento escolar.

Los grupos A y los B tienen diferencias significativas en cuanto a nivel educacional de los padres (10 años en los A y 8 años en los B), así como a nivel laboral. En el liceo B, la mayoría tiene trabajos con menor remuneración y menor nivel de especialización.

Instrumento de evaluación

Es una prueba de 21 preguntas de desarrollo sobre tres textos expositivos de divulgación científica, que requiere la elaboración de una respuesta breve. Esta prueba está constituida por textos y preguntas elaboradas y probadas en investigaciones anteriores

(Peronard, M., 1997, 2005; Véliz, M. y Riffo, B., 1992), específicamente “Toda manifestación de vida de nuestro planeta depende del sol”, El agua se volverá amarga” y “Toda la vida sobre la tierra es la misma vida”. Previamente, se aplicó a una muestra piloto de 300 estudiantes de 2° año medio de diversos tipos de colegios de Los Ángeles (particular pagado, particular subvencionado y municipal) con 31 preguntas. Para corregir las pruebas, se asignó 2 puntos a la respuesta correcta, 1 punto a la aceptable e incompleta y 0 punto a la incorrecta o no contestada. Después de eliminar las preguntas poco confiables, la prueba quedó con 21 preguntas y 42 puntos. Su confiabilidad, calculada con el coeficiente Alpha de Cronbach fue de 0.76, considerada adecuada.

TABLA 1: ESPECIFICACIONES DE LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE TEXTO EXPOSITIVO

OBJETIVOS DE LA PRUEBA DE CT-EXP	TIPO DE PREGUNTA	N° PREGUNTAS	TOTAL
Comprender información explícita en los textos expositivos científicos.	Procesamiento local información explícita	2-3-7-8-10-19-20	7 (14 pts)

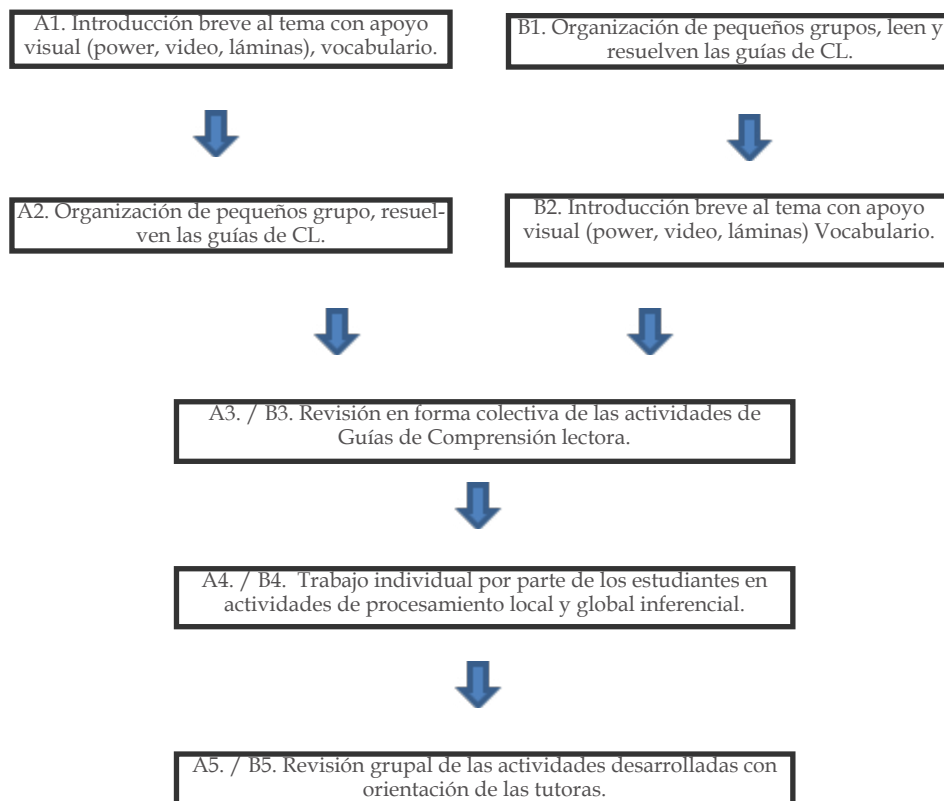
Inferir conceptos técnicos, ideas principales y relaciones causales en párrafo.	Procesamiento Local Información Implícita	1-4- 11-12-14-16-18	7 (14 pts.)
Inferir ideas principales tema de texto, resumir.	Procesamiento global información implícita.	5-6-9-13-15-17-21	7 (14 pts.)

Descripción del Taller de comprensión de texto de divulgación científica

En los dos liceos, el taller se desarrolló en parte del horario de Lenguaje, desde el 3 de septiembre hasta el 3 de diciembre del 2010, una vez por semana, durante 8 sesiones de 90 minutos, con dos monitoras en cada grupo experimental.

Durante el primer semestre, las egresadas de Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales sistematizaron sus estrategias de comprensión de lectura de textos expositivos, así como las estrategias de enseñanza de las mismas. Luego seleccionaron los textos y los enriquecieron con apoyos visuales (videos, ilustraciones) para explicitar procesos y conceptos; se diseñaron las sesiones del taller, que siguieron dos secuencias de actividades en forma sucesiva.

TABLA 2: SECUENCIAS DE ACTIVIDADES GENÉRICAS DURANTE EL TALLER



Con los dos tipos de secuencias se desarrollaron actividades de sistematización de vocabulario técnico, comprensión global, local, literal e inferencial. Se siguió la propuesta de Solé (1992), respecto a estrategias de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura. Se trabajó con 20 textos breves, de diferentes temas de Biología, extraídos de libros para el estudiante de 2° medio de Biología, Ed. Santillana, ediciones 1996 a 2010; enciclopedias científicas y del libro “Guiones metodológicos” de Velásquez *et al.*, 2006.

En cada sesión del taller se especificaban en las actividades individuales y grupales de los y las estudiantes, las tutoras guiaban la lectura, apoyada en videos y guías de estudio, con su correspondiente pauta de corrección, se revisó el desarrollo de las actividades en las clases y se asignó puntajes, para llevar un registro cuantitativo del proceso.

En las actividades incluidas en los talleres, los y las estudiantes tuvieron diferente desempeño y acierto, según el grado de dificultad de las operaciones cognitivas implicadas en su desarrollo: la mayoría pudo desarrollar acertadamente las preguntas explícitas de procesamiento local, identificó la idea central de cada párrafo, a través del subrayado de ideas (32%) o eliminando ideas menos importantes (11%). Pocos pudieron resumir e indicar el tema de textos, basándose más en el título, que en la aplicación de macrorreglas o resolver las preguntas implícitas; en la actividad de elaborar preguntas, el 90% elaboró las explícitas y sólo el 10%, las implícitas. Tuvieron dificultades para resolver actividades que implicaban relacionar causas – consecuencias y para inferir.

TABLA 3: TEMAS Y TEXTOS DE CADA SESIÓN DEL TALLER

SESIÓN	TEMAS	TEXTOS Y EXTENSIÓN EN PÁRRAFOS	EXTRAÍDO DE
1ª SESIÓN	El texto expositivo.	El calentamiento global y sus efectos en las tramas tróficas de los océanos (5 párr.)	Manual de estudiante 1° medio, 2010
2ª SESIÓN	El texto expositivo científico/el texto de divulgación científica. Ideas de cada párrafo y del texto.	Hormonas del amor (1 párr.) ¿Las células de la piel pueden volver a ser indiferenciadas? (3 párr.) Células sanguíneas (2 párr.) Género por solicitud (4 párr.) Historia de la vacuna (5 párr.)	Manual del estudiante 1°EM, 2010 2° medio, 2010 Manual de estudiante 1° EM, 2010 Manual de estudiante 1° medio, 2010 Velásquez, M.; Peronard 2006: pp. 67-68
3ª SESIÓN	Información explícita e implícita.	El sistema digestivo de los herbívoros (5 párr.)	Manual del estudiante 2° medio, 2007
4ª SESIÓN	Procesamiento local y global, información explícita e implícita.	Fibrosis quística (7 párr.)	Manual del estudiante 1° medio, 2010.
5ª SESIÓN	Relación causa-efecto.	La sexualidad (3 párr.) La pastilla del día siguiente ¿realmente es inofensiva? (3 párr.) La adolescencia (5 párr.)	Manual del estudiante 2° medio, 2010 García <i>et al.</i> , 2002 García <i>et al.</i> , 2002

6ª SESIÓN	Tipo de texto, información explícita e implícita, procesamiento a nivel global y local, relación causa-efecto.	Hábitats (1 párr.) Fibra dietética Los esteroides (4 párr.) Cambios de la mujer en la pubertad (5 párr.)	Manual del estudiante 2º medio, 2007 García <i>et al.</i> , 2002 García <i>et al.</i> , 2002 Manual del estudiante 2º medio, 2000
7ª SESIÓN	Idea central de los textos y de los párrafos como base de un resumen.	La importancia del desayuno (3 párr.) ¿Sabías que? (4 párr.) Mal de la modernidad (5 párr.)	Manual del estudiante 2º medio, 2007-08 Enciclopedia Ccias. 1996 Velásquez, M.; Pernard, M., 2006: pp 100-101
8ª SESIÓN	Elaboración de resumen, procesos de su elaboración.	El color del pelo del bebé (6 párr.)	Enciclopedia de las Ciencias Larousse, 1996

RESULTADOS

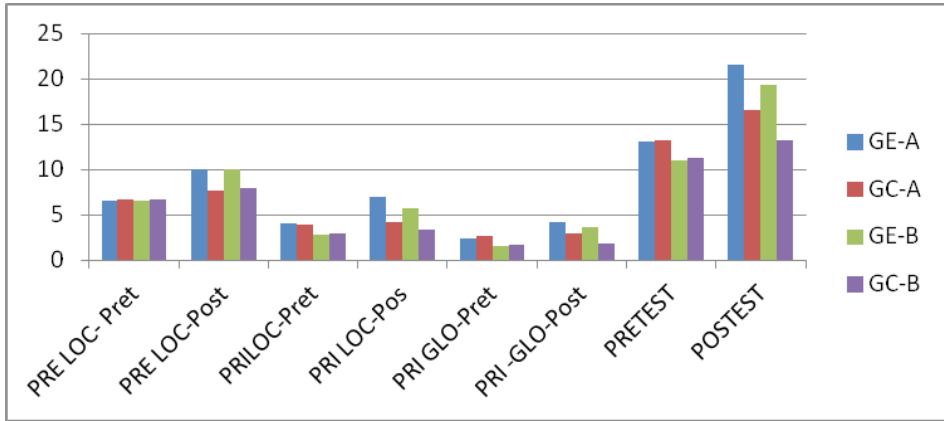
1.- De los análisis comparativos de los promedios de los GE (A y B), sobre la prueba de desarrollo de un máximo de 42 puntos, se observa un incremento significativo entre el pretest y el postest de comprensión lectora en los dos grupos experimentales: el GE-A, de un promedio de 13 puntos suben a 21,5 puntos en el postest y en el GE-B, de un promedio de 11 puntos suben a 19,3 en el postest.

TABLA 4: PUNTAJE PROMEDIO DE LOS GE Y DE LOS GC EN CADA TIPO DE PREGUNTA EN EL PRETEST Y EN EL POSTEST (MÁXIMO 42 PUNTOS)

GRUPOS	TIPOS DE PREGUNTAS						TOTAL	TOTAL
	PRE LOC-Pret	PRE LOC-Post	PRILOC-Pret	PRI LOC-Pos	PRI GLO-Pret	PRI -GLO-Post	PRETEST	POSTEST
GE-A	6,58	10	4,1	7	2,38	4,2	13,02	21,5
GC-A	6,72	7,7	3,92	4,2	2,66	2,94	13,27	16,5
GE-B	6,58	10	2,8	5,74	1,61	3,64	11,0	19,3
GC-B	6,72	7,98	2,94	3,36	1,68	1,82	11,34	13,2

2.- Los grupos experimentales incrementaron significativamente sus puntajes en las preguntas implícitas - globales y locales- como también en las de información explícita entre el pretest y el postest; mientras que los dos grupos de control incrementan en las explícitas y tienden a mantenerse en las de información implícita.

GRÁFICO 1: PROMEDIO EN PREGUNTAS LOCALES Y GLOBALES EN EL PRETEST Y EN EL POSTEST DE LOS GRUPOS EXPERIMENTALES Y DE CONTROL



3.- Los y las estudiantes de los dos grupos experimentales incrementan significativamente entre el pretest y el posttest, pero el incremento es mayor en las preguntas locales de información explícita, decrece en las locales de información implícita y más en las de procesamiento global. En los dos grupos de control, el incremento es mínimo. Aunque hay diferencias en el nivel de vulnerabilidad social, que es mayor en el GE-B, los dos grupos logran un incremento similar entre pre y posttest y en los diferentes tipos de preguntas.

TABLA 5: INCREMENTO EN LOS TIPOS DE PREGUNTAS DE CADA GRUPO

	PRE LOCAL	PRILOCAL	PRIGLOB	TOTAL	PORC.IN-CREM
GE-A	3,4	2,9	1,82	8,5	20,2
GE-B	3,4	2,9	2,03	8,3	19,76
GC-A	1	1,26	0,28	3,23	7,69
GC-B	1,26	0,42	0,14	1,86	4,4

4.- Respecto al género, en el posttest no hay diferencia entre las y los estudiantes de cada grupo experimental (mediana/alta vulnerabilidad).

5.- En las relaciones entre las variables, se observan correlaciones significativas entre el pretest y el posttest de comprensión lectora ($r: 0,26$ significativa con alfa de 0,05), lo que evidencia la influencia de las habilidades que tenían al inicio del taller en los incrementos de puntaje en el posttest.

6.- Respecto a las relaciones entre los tres tipos de preguntas, considerando los dos grupos experimentales ($n: 76$), las correlaciones son muy significativas entre las de procesamiento local de información explícita y las de información implícita, pero no entre las explícitas y las globales implícitas. Sin embargo, en el análisis desagregado por grupo, todas las correlaciones son significativas en el GE-B.

TABLA 6 : CORRELACIONES ENTRE LOS TRES TIPOS DE PREGUNTAS

TIPO DE PREGUNTAS RELACIONADAS	VALOR CO-RRELACIÓN (N:74)	GE-A (N:43)	GE-B (N: 29)
Local de inform. explícita y local de infor. implícita.	0,447**	0,29*	0,64**
Local de inform. implícita y Global de inform. implícita.	0,439**	0,374**	0,507**
Local de inform. explícita y Global de inform. implícita.	0,16	-0,037	0,34**

*Significativa ** Muy significativa

7.- En cuanto a las preguntas, en los GE (A y B), las que lograron menor promedio son las de procesamiento global de información implícita, como se indica en la tabla.

TABLA 7: PREGUNTAS MÁS DIFÍCILES Y LAS MÁS FÁCILES DE LOS GE EN EL POSTEST

Nº PREGUNTA	PREGUNTAS MÁS DIFÍCILES	X (MÁXIMO DE 2 PTOS)	% RESP CORRECTA
17.	¿Cuál es la idea central del texto?	0,285	3,17
21.	¿Cuál de los sgtes. títulos resume mejor el contenido del texto? a)El respeto por la vida b) Todos somos primos c) La vida sobre la tierra. ¿Por qué?	0,317	3,17
15.	Elabora con tus palabras, un resumen del texto	0,444	11,1
13.	¿ Para qué crees tú que el autor escribió este texto?	0,523	6,3
9.	¿ A qué se refiere el autor con el título "El agua se volverá amarga"?	0,539	3,17
16.	¿ Qué suceso extraordinario ha ocurrido en nuestro planeta?	0,555	3,17
18.	¿ Por qué el descubrimiento de vida en otros planetas podría cambiar nuestros conceptos biológicos?	0,698	14,28
	PREGUNTAS MÁS FÁCILES		
7.	¿ Qué proceso se lleva a cabo en los cloroplastos?	1,809	84,12
20.	¿Cuál es la base molecular de la vida?	1,6	73
8.	¿ Qué situación es la principal responsable de la escasez de agua dulce en el planeta?	1,587	68,25

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Generalmente, la implementación de alfabetización académica permite construir herramientas necesarias para aprender, como se evidencia a nivel universitario en diversos trabajos (Carlino, P., 2003; Neira, A. y Ferreira, A., 2011); sin embargo, en esta experiencia

en educación media, la limitación está en el insuficiente número de sesiones y en que hubo que implementar un taller extracurricular, en una hora cedida de buena voluntad en Lenguaje y Comunicación, situación paradójica considerando que el procesamiento profundo, la lectura profunda, deben ser parte esencial del currículo escolar.

El trabajo de taller resultaría más efectivo si formara parte del currículo escolar de modo permanente, es decir, una práctica docente habitual, parte de la formación docente inicial. Idea que no es lejana a la realidad si se considera la actual preocupación por formar docentes reflexivos dentro de un marco constructivista, como se evidencia en los documentos que emanan desde el Ministerio de Educación, como por ejemplo en los estándares orientadores para educación media (Mineduc, 2012). En particular, para que el docente de Biología pueda mediar la comprensión de texto científico es necesario que en su formación inicial se asuma la necesaria alfabetización académica orientada a un lenguaje científico-académico.

A pesar del insuficiente tiempo (8 sesiones de 90 minutos), los y las participantes del taller incrementaron sus puntajes en los tres tipos de preguntas, local y global, explícitas e implícitas, aunque más en las de procesamiento local de información explícita, que son las que habitualmente realizan en los colegios, tanto para aprender como cuando son evaluados. En forma similar a las constataciones de investigaciones previas, se observan dificultades en las preguntas inferenciales (Parodi, G. & Núñez, P., 1997; Véliz y Riffo, B., 1992, 1993; Peronard, M., 1997).

Es alentador observar que a pesar de las diferencias sociales entre los dos grupos experimentales, los del GE-B lograron un incremento significativo, similar al del GE-A. En ambos grupos, pocos estudiantes redactaron respuestas adecuadas a las preguntas globales de información implícita (Priglob).

Una a dos sesiones son insuficientes para desarrollar las habilidades en procesamientos locales y globales de información implícita, hacerse experto en las macrorreglas de construcción, eliminación o generalización, que requieren para elaborar resúmenes. Han sido entrenados por mucho tiempo en procesamiento local de información explícita, que es lo que han aprendido. Se requiere cambios en las estrategias de enseñanza de la lectura, de modo de asegurar el desarrollo de los procesamientos multiniveles.

Profesores de Biología y Ciencias Naturales con entrenamiento en estrategias en comprensión de texto expositivo científico pueden iniciar cambios en sus estudiantes, aun de grupos de sectores socialmente vulnerables. Probablemente sería difícil que este proceso lo mediaran docentes del área de Lenguaje, que no dominan el léxico ni los procesos especializados de Biología, referidos en los textos expositivos trabajados en el taller ni egresados de Biología que no manejen las estrategias de procesamiento multinivel de comprensión lectora, como bien lo demuestran algunos estudios (Soliveres, M.; Anunziata, M.; Macías, A., 2007; Correa, M.; Gutiérrez, A.; Hernández, A., 2010). Junto con las estrategias de lectura es fundamental asumir la dialogicidad de los textos con la realidad de los y las estudiantes, hacer la "lectura de la realidad" (Freire, P., 1984), que es el contexto desde donde se lee; sin olvidar que "la lectura de un texto didáctico forma parte de las estrategias de aprendizaje y de enseñanza que compete al o a la docente de ciencias en un enfoque comunicativo" (Márquez, C.; Prat, A., 2005).

CONCLUSIONES

La metodología integrada usada en los talleres de enseñanza directa de textos expositivos de Biología, apoyos visuales- videos, mapas mentales-, guías de trabajo con actividades individuales y grupales, de procesamiento local, global, de información explícita e implícita; antes, durante y después de la lectura contribuyó a incrementar significativamente la comprensión lectora y a iniciar el desarrollo de la estrategia de procesamiento profundo de los estudiantes de los dos grupos experimentales.

La metodología de los talleres es adecuada para incrementar las competencias lectoras de texto de divulgación científica en estudiantes secundarios de alta y mediana vulnerabilidad social, de educación científica humanista. Las dificultades en el procesamiento global evidencia que éste es un trabajo a largo plazo y que debe ser asumido en forma interdisciplinaria.

A pesar de los resultados positivos, es necesario focalizar las actividades de los talleres hacia el procesamiento global inferencial.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, G. (1996). *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Universidad de Concepción, Dirección de Docencia.

ÁLVAREZ, T.; RAMÍREZ, R. (2010). "El texto expositivo y su escritura". *Folios*. Segundo semestre, 32: 73-88.

BARETTA, B.; BRAGA, L.; MACNAIR, N.; KWAN, V. Y WALDIE, K. (2009). "Inference making while reading narrative and expository texts: an ERP study". *Psychol. Neurosci.* (Online) 2 (2) <http://dx.doi.org/10.3922/j.psns.2009.2.005> Consultado el 12 dic., 2012.

CARLINO, P. (2003). "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva". http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf Consultado el 12 de abril, 2010.

CORREA M.; GUTIÉRREZ A.; HERNÁNDEZ A. (2010) "La comprensión lectora de libros de texto universitarios. Una experiencia con maestros de biología en formación y la construcción de su conocimiento profesional docente". *Biografía: Escritos sobre la Biología y su Enseñanza* 3, (4) 81-103. <http://www.pedagogica.edu.co/revistas/ojs/index.php/biografia/article/viewFile/157/819> Consultado en abril, 2010.

COSTA, C., ROSETTI, H.; DOSSANTOS, J.; VIEIRA, J.; SCHIMIGUEL, J.; FRENEDOZO, R. (2012) "O livro didático e as alternativas para a educação de ciências e matemática. InterSciencePlace". *Revista Científica Internacional*. 21, (1) 40-53 <http://dx.doi.org/10.6020/1679-9844/2103> Consultado en mayo, 2012.

DIJK VAN, T. A. (1997). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

ESCUADERO, I. y LEÓN, J. (2007). "Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito: Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión". *Revista Signos*, 40 (64) 311-336.

El taller de comprensión de texto de divulgación científica, facilitador de procesamiento profundo en educación secundaria

FREIRE, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI.

GIMÉNEZ, G.; VOTTERO, B.; RODRÍGUEZ, E.; OCAMPO, M.; SARASA, G.; MATAR, A. (2009) "Comprender textos científicos en la escuela media. Un análisis de las propuestas de lectura de Manuales Escolares". (Univ. Nacional de Córdoba; Univ. Nacional de Villa María). http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/cd/PO%2037%20GIMENEZ_VOTTERO_RODRIGUEZ_OCAMPO.pdf Consultado el 20 de abril, 2011.

GRAESSER, A. & BERTUS, L. (1998) "The construction of causal inferences while reading expository texts on science and technology". *Scientific Studies of Reading*, 2(3), 247-269.

GRAESSER, A.; ORDE, B.; POMEROY, V.; WHITTEN, S.; LU, S.; CRAIG, S. (2005) "Inferencia y pregunta en la comprensión de textos científicos". *Tarbiya* 36 Instituto Universitario de Cs. de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid: 103-128 (Versión digital, 2007) www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/tarbiya/pdf/.../Tarbiya036.pdf

IBÁÑEZ, R. (2012). "La comprensión del discurso escrito: Una propuesta teórico-metodológica para su evaluación". *Revista Signos*, Valparaíso 45 (78) 20-43.

KIRBY, J. (1988). "Style, Strategy and Skill in Reading". In SCHMECK, R. 1988 *Learning Strategies Learning Styles*, Edited by Ronald Schmeck. New York: Plenum Press. Chapter 9: 229-274.

KIRBY, J. (2007) "What have we learned about reading comprehension? Faculty of Education" Queen's University. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/research/kirby.pdf> Consultado el 24 de abril, 2011.

LEÓN, J. (2001). "Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. Un análisis para su estudio e investigación". *Revista Signos*, 34 (49-50).

LEÓN, J. (2008). "La comprensión del lenguaje: La producción de inferencias en la mente y el cerebro. IV Jornadas Monográficas de Lingüística Clínica. Universidad de Valencia". <http://www.uv.es/perla/Leon2008.pdf> Consultado el 12- 14 de noviembre 2011.

MCCARTHY, P. & SCHMECK, R. (1988). "Students' Self-Concepts and the Quality of Learning in Public School and Universities". In *Learning Strategies Learning Styles*, Edited by Ronald Schmeck. New York: Plenum Press: 131-156.

MAPELLI, G. (2004). "Estrategias lingüístico-discursivas de la divulgación científica. Università di Milano", AISPI. Actas XXII (2004). http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/20/II_12.pdf 169-184. Consultado el 15 de mayo de 2011.

MÁRQUEZ, C. y PRAT, A. (2005). "Leer en clase de ciencias". *Enseñanza de las ciencias*. 23(3), 431-440 <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v23n3p431.pdf> Consultado el 15 de mayo de 2011.

MARTON, F. (1988). "Describing and Improving Learning". In Schmeck, R.(1988) *Learning Strategies Learning Styles*. New York: Plenum Press: 53-82.

MINEDUC, CHILE. (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media. Estándares pedagógicos y disciplinarios*. Santiago: LOM Ltda. Ed.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, ESPAÑA (2010). "La lectura en Pisa 2009. Marcos y Pruebas de Evaluación". www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/.../lectura-en-pisa.pdf Consultado el 24 de nov., 2011.

NATALE, L.(2009). "Lo que los manuales escolares no dicen (y los profesores debemos

ayudar a comprender)". *DELTA* 25 (número especial). <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502009000300006>. Consultado el 20 de junio, 2012.

NAVARRO, M. y FÖRSTER, C. (2012). "Nivel de alfabetización científica y actitudes hacia la ciencia en estudiantes de secundaria: comparaciones por sexo y nivel socioeconómico Pensamiento Educativo". *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 49(1), 1-17.

NEIRA, A y FERREIRA, A. (2011). "Escritura académica: un modelo metodológico efectivo basado en tareas y enfoque cooperativo". *Literatura y Lingüística*. 24: 143-159. http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-58112011000200008&script=sci_arttext Consultado el 12 de junio, 2012.

OCDE, (2007). "El Programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve". <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf/www.pisa.oecd.org/www.oecd.org/www.gruposantillana.com>

OCDE (2009). *PISA 2009. Assessment framework-key competencies in reading, mathematics and science*. París: OCDE.

PARODI, G. y NÚÑEZ, P. (1997). "Estrategias lectoras en alumnos de Ed. Básica". En Peronard, M. et al. (1997). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago: Ed. Andrés Bello. Cap. IX: 149-162.

PARODI, G. (2005). "La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto?". *Revista Signos* [online]. 38 (58): 221-267. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071809342005000200005&lng=es&nrmio Consultado el 15 de marzo, 2010.

PARODI, G. (2011). "La teoría de la comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos". *Revista Signos* [online] 44 (76): 145-167. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071809342011000200004&lng=es&nrm=iso Consultado el 20 marzo, 2012.

PÉREZ, F. y TRUFFELLO, I. (1998). "Diseño y evaluación de actividades instruccionales conducentes a las estrategias de aprendizaje elaborativo y profundo". *Revista Enfoques Educativos*, Fac. C. Sociales, Depto. Educación, U. de Chile, 1(1) 79-94.

PERONARD, M. (1997). "La comprensión de textos escritos como proceso estratégico". En Peronard, M. et al. (1997). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago: Ed. Andrés Bello: 163-173. Consultado en marzo, 2011.

PERONARD, M. (2005). "La metacognición como herramienta didáctica". *Revista Signos* 38 (57): 61-74.

RIFFO, B.; VÉLIZ, M.; CASTRO, G. (2012). "Desarrollo de una prueba validada y normada para el diagnóstico de la comprensión lectora en el sistema escolar chileno". Proyecto Fondef. <http://www.udec.cl/panoramaweb2/2012/08/udec-desarrolla-prueba-para-el-agnostico-de-la-comprension-lectora-en-el-sistema-escolar/> Consultado en agosto, 2012.

SABAJ, O. & FERRARI, S. (2005). "La comprensión de textos especializados en sujetos con formación profesional diferenciada". *RLA* 43 (2). <http://www.udec.cl/catedraunesco/09SABAJ&FERRARI.pdf> Consultado en abril, 2010.

SANJOSÉ, V.; FERNÁNDEZ, J; VIDAL-ABARCA, J. (2010). "Importancia de las destrezas de procesamiento de la información en la comprensión de textos científicos. Infancia y Aprendizaje". *Journal for the Study of Education and Development*, 33 (4), 529-541. <http://>

El taller de comprensión de texto de divulgación científica, facilitador de procesamiento profundo en educación secundaria

dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3313581

SANMARTÍ, N.; IZQUIERDO, M. y GARCÍA, P. (1999) "Hablar y escribir. Una condición necesaria para aprender ciencias". *Cuadernos de Pedagogía* 281: 54-58.

SCHMECK, R. (Ed.). (1988). *Learning Strategies Learning Styles*. New York: Plenum Press.

SOLÉ, I. (1988). "Aprender a leer, leer para aprender". <http://claroline.ucaribe.edu.mx/claroline/claroline/backends/download.php?url=L2FwcmVuZGVyX2FfbGVlci5wZGY%3D&cidReset=true&cidReq=DHP> Consultado en abril, 2012.

SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Ed. Graó.

SOLÉ, I. (2011) "La competencia lectora, una clave para el aprendizaje. Conferencia Universidad Abierta de Cataluña (UOC)". *Debates de Educación* <http://www.debats.cat/esp/2011/sole/index.html#sintesi/http://www.debats.cat/cat/2011/sole/documenta/sole.pdf> Consultado en 2011.

SOLÉ, I. & CASTELLS, N. (2004). "Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿Existen diferencias en función del dominio disciplinar?". *Lectura y Vida*, Buenos Aires, 25 (4), 6-17.

SOLIVERES, M.; ANUNZIATA, M. & MACÍAS, A. (2007). "La comprensión de la idea principal de textos de Ciencias Naturales. Una experiencia con directivos y docentes de EGB2". *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* 6 (3), 577-586 http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen6/ART6_Vol.6_N3.pdf

TOLCHINSKY, L. (2009). "Leer para aprender: leer y escribir a través del currículum". En el marco del congreso de Leer.es, celebrado del 13 al 15 de noviembre de 2009. Modera Isabel Solé. Centro Virtual Leer.es. Iniciativa del MECD para la mejora de la competencia en comunicación lingüística y la lectura en todas las áreas y niveles educativos. <http://leer.es/> Consultado en marzo, 2011.

VELÁSQUEZ, M.; PERONARD, M.; ALONZO, T.; IBÁÑEZ, R.; ÓRDENES, J. (2006). *Guiones metodológicos para desarrollar estrategias de comprensión y producción de textos escritos*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.

VÉLIZ, M. y RIFFO, B. (1992). "Hacia un perfil de la competencia lectora". *RLA*, 30: 273-290.

VÉLIZ, M. y RIFFO, B. (1993). "Comprensión textual: criterios para su evaluación". *RLA*, 31: 163-190.

YOGOTSKY, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo (p.o. 1930).

WRIGHT, R. (2005). "Undergraduate Biology Courses for Nonscientists: Toward a Lived Curriculum". *Cell Biol Educ.* 4(3): 189-196. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1201698/?tool=pmcentrez> Consultado en nov. 2010.

OTROS TEXTOS (Los textos usados en los talleres se extrajeron de los siguientes manuales):

ATALA, D; CATALDO, F.; CISTERNA, D. (2010). *Texto para el estudiante de Biología 1º año medio*. Stgo. (Chile). Pacífico S.A. Ediciones.

GARCÍA, P. (1996). *Enciclopedia de las Ciencias Larousse*. Chile: Ed. Lord Cochrane, S.A.

GARCÍA, O.; INFIESTA, E; MUÑOZ, G.; TOLA, J. (2002). *Guía interactiva del estudiante: Ciencias de la naturaleza*. Barcelona: Thema Equipo Editorial, S.A.

OSORIO, C. (2007-2008). *Texto para el estudiante de Biología 2º año medio*. Santiago, Ed. Marenostrum Ltda.

RAYMOND, F.; FERNÁNDEZ, M. (Adaptadora) (2010). *Texto para el estudiante de Biología 2º año medio*. Santiago (Chile), McGraw- Hill Interamericana, 1ª ed.

EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN ORIENTADO A LA PROMOCIÓN DE DERECHOS DE LA INFANCIA, IMPLEMENTADO EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL, REGIÓN DEL BIOBÍO

EVALUATION OF A SPECIALIZED PROGRAM DESIGNED TO PROMOTE CHILDREN'S RIGHTS, IMPLEMENTED IN CONTEXTS OF SOCIAL VULNERABILITY, BIOBÍO REGION

ANDREA GARRIDO RIVERA¹

Universidad San Sebastián
Concepción, Chile
andrea.garrido@uss.cl

DALYS SALDAÑA ESPINOZA²

Universidad San Sebastián
Concepción, Chile
dalys.saldana@uss.cl

Recibido: 25/01/2013 Aceptado: 11/03/2013

RESUMEN

El artículo da cuenta de los resultados de la investigación orientada a la evaluación del programa especialización intersectorial en promoción de derechos de la infancia, desarrollado por educadoras de párvulos, que atienden a población vulnerable en Concepción. Se trabajó con un estudio cuali-cuantitativo, con un diseño de tipo correlacional e interpretativo, mediante la selección de muestras y unidades bajo el criterio de estudios de casos. Esta investigación surge a partir de la realización de un programa interdisciplinario de formación, desarrollado en la Universidad San Sebastián, Carrera de Educación Parvularia, en coordinación con diversas instituciones de servicio asociadas a la infancia. Los principales resultados dieron cuenta de la efectividad del programa en cuanto a los siguientes aspectos: coherencia en el diseño, manejo de información asociada a las temáticas y capacidad para construir propuestas de intervención de carácter institucional. Estos resultados, pueden ser determinantes en cuanto a la posibilidad de aportar a la toma de decisiones a nivel regional en materias de derechos de la infancia, asociadas al ámbito de la formación continua y de la formación inicial de educadores(as). Lo anterior cobra sentido, ya que a nivel local y o nacional no existen programas de formación que aborden estas temáticas de manera territorializada y con enfoque intersectorial.

1 Educadora de párvulos, Magíster en Ciencias de la Educación. Directora de carrera de Educación Parvularia, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad San Sebastián. Sede Concepción.

2 Profesora en Educación Preescolar y Primaria, Magíster en Ciencias de la Educación con mención en Evaluación educacional. Coordinadora de prácticas, de la carrera Educación Parvularia, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad San Sebastián. Sede Concepción.

PALABRAS CLAVE*ENFOQUE DE DERECHOS, INFANCIA, INTERSECTORIALIDAD, VULNERABILIDAD***ABSTRACT**

The article reports the results of research aimed at evaluating the program in promoting intersectoral specialization rights of children, nursery developed by educators, who care for vulnerable people in Concepción. We worked with a qualitative and quantitative study with a correlational design and interpretive, by selecting samples and units under the criteria of case studies. This study arises from the realization of an interdisciplinary training, developed at the University San Sebastián, Race nursery education, in coordination with various service institutions associated with childhood. The main results realized the effectiveness of the program in terms of the following aspects: consistency in the design, management information associated with the themes and proposals to build capacity of institutional intervention. These results may be decisive as to the possibility of contributing to the decision-making at the regional level on issues of child rights, associated with the field of continuing education and initial training of educators (as). This makes sense, since locally I no national training programs that address these issues in a territorialized and intersectoral approach.

KEY WORDS*RIGHT APPROACH, CHILDHOOD, INTERSECTORAL AND VULNERABILITY***ANTECEDENTES**

Antes de señalar los hallazgos del presente estudio es necesario contextualizar el escenario del que surgió. En el año 2011, desde la Carrera de la Educación Parvularia en la Universidad San Sebastián, sede Concepción, decide conformar una red intersectorial, entre la: Fundación Integra, Junji (Junta Nacional de Jardines Infantiles), Fundación Hogar de Cristo, Fundación Cepas (Centro de Educación y Promoción de Acción Solidaria), Seremi (Secretaría Ministerial de Educación de la Región del Biobío), Ministerio Público, Sename (Servicio Nacional de Menores), Sernam (Servicio Nacional de la Mujer) y PDI (Policía de Investigaciones de Chile), instituciones de servicio que velan en pro de los derechos de los niños y niñas. Estas instituciones acuerdan diseñar y ejecutar el “Programa de especialización en promoción de derechos de la infancia: Visión intersectorial”, orientado al perfeccionamiento docente en el ámbito de la prevención, detección y derivación de niños y niñas en situación de riesgos por maltrato intrafamiliar, abuso sexual y consumo de drogas, con el objetivo de fortalecer las competencias técnicas de las educadoras de párvulos de algunas instituciones educativas de la provincia de Concepción, ubicadas en sectores catalogados como vulnerables.

Este programa de especialización que se apoya en los fundamentos de la “intersectorialidad”³ como herramienta que genera ventajas para superar una situación problemática y que presupone la dirección y organización del trabajo de grupo, con el objetivo de lograr la coordinación e integración de los esfuerzos de los miembros y su interrelación, que permitan actuar mancomunadamente en la diversidad de sus asuntos

3 La intersectorialidad se define como la intervención coordinada de instituciones representativas de más de un sector social, en acciones destinadas total o parcialmente a abordar los problemas vinculados con la salud, bienestar y calidad de vida. CASTELL-FLORIT-SERRATE, P. (2007). *La intersectorialidad en la práctica social*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.

Evaluación de un programa de especialización orientado a la promoción de derechos de la infancia, implementado en contextos de vulnerabilidad social, región del Biobío

e intereses, y asumir como punto de partida el diagnóstico para la proyección de su plan de acción y capacitación (Vázquez, 2006:91). Asimismo, se señala que para que la cooperación intersectorial pueda hacerse posible tiene que existir algún tipo de evidencia (o conciencia) de que la solución del problema que ocupa la atención no puede lograrse a través de un solo sector (Cunil, 2005).

Uno de los aportes de la coordinación intersectorial es que permite la coordinación de dos o más instituciones, donde prima el interés común. Permite los compromisos y desarrollo de éstos por parte de las instituciones participantes. Es un tipo de trabajo que aporta al eficiente y efectivo rendimiento de las instituciones participantes⁴.

La base teórica y práctica del programa de formación se organizó a partir de 9 módulos diseñados desde cada una de las instituciones participantes estableciendo que al finalizar las educadoras de párvulos participantes deben diseñar y ejecutar un proyecto que oriente a los padres, madres y apoderados y niños, dirigido a fortalecer la promoción de los derechos del niño(a), y que cuando éstos sean vulnerados las personas responsablemente puedan identificar y derivar de manera pertinente y oportuna al afectado para la búsqueda de la solución. Asimismo, el diseño de este proyecto se orienta a concienciar a la familia para que denuncien estos casos, lo que involucra atreverse, ya que la omisión también es caer en la complicidad y por ende también es condenada (Artículo 175 del Código Procesal Penal). Además el programa toma como referencia el enfoque ecológico⁵ y modelo dialógico de la pedagogía⁶.

Esta iniciativa se justifica, ya que el maltrato incluyendo el abuso sexual y consumo de drogas en la infancia, son graves transgresiones que atentan contra los derechos de la niñez, de igual manera, las cifras estadísticas que presentamos en párrafos posteriores son alarmantes, y cobra cada día mayores víctimas a nivel mundial. Chile no se escapa de esta realidad, por lo que actualmente es necesaria la actualización docente en esta temática, porque como agentes sociales en su tarea también les compete la prevención y detección sin olvidar el importante papel en los aspectos de intervención relacionados con la temática.

Al profundizar en los elementos conceptuales bases del programa, se hace necesario definir el maltrato infantil pudiendo este referirse a: maltrato físico, considerado como “toda lesión física no accidental, producto de castigo único o repetido y de magnitud y características variables”; maltrato emocional, entendido como “hostigamiento verbal, habitual de un niño a través de insultos, críticas, descréditos y ridiculización, así como la indiferencia o rechazo explícito o implícito”; abandono o negligencia considerada como

4 Coordinación Intersectorial, La importancia de la Intersectorialidad [serie en Internet]. 2006. [citado 1 diciembre 2012] Disponible en: http://www.seguridadciudadana.gov.cl/coordinacion_intersectorial.html

5 Enfoque que toma la referencia de la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner, ésta nos permite entender la influencia tan grande que tienen los ambientes* en el desarrollo del sujeto. En este caso hablamos de los diferentes ambientes que rodean al individuo y que influyen en la formación del individuo.

6 El modelo dialógico de la pedagogía orienta toda su acción en la adopción de un concepto de educación entendido como un medio para promover interacciones humanas dirigidas a transformar las propias construcciones intersubjetivas de quienes participan en el acto educativo al interior de una comunidad con predominio de la racionalidad comunicativa. FERRADA, D. y FLECHA, R. (2008). “El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje”. *Revista Estudios Pedagógicos*. vol.34, n.1 [citado 2013-01-25], pp. 41-61 . Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100003&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0705. doi: 10.4067/S0718-07052008000100003

“falta de protección y cuidados físicos al niño de parte de sus figuras de custodia, así como el abandono de sus necesidades evolutivas por falta de estimulación cognitiva, que no se debe a carencia extrema de recursos socioeconómicos”; el abuso sexual definido como “toda forma de actividad sexual entre un niño y un adulto, aguda o crónica, incluida la explotación sexual”. Y por último, el maltrato psicológico activo o pasivo, que incluye conductas de adultos que perjudican sistemáticamente la autoestima de los niños(as), como rechazarlos, aislarlos, amenazarlos, privarlos de afecto o de estimulación del aprendizaje, o exponerlos a situaciones de violencia (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia Unicef, 2012).

Por otra parte, el consumo de droga se relaciona con el uso principalmente de sustancias ilegales o que producen una alteración importante de los estados de conciencia y de la percepción de la realidad. Situaciones problemáticas que puede ocurrir en distintas clases sociales, no tiene una causa en común, ya que se relaciona con fenómenos sociales, económicos, culturales, psicológicos, entre otros (Achnu, 2006:3)⁷.

Desde el ámbito político-legal en nuestro país los derechos del niño son amparados desde la Ley Orgánica Constitucional de la República de Chile (1980), en su capítulo tercero, artículo 19, nos señala que toda persona tiene “derecho a la vida y a la integridad física y psíquica de la persona”. Por una parte, siendo personas, los derechos humanos son inherentes, porque simplemente se nace con ellos y les pertenece como resultado de la humanidad común. Ningún grupo selecto de gente es propietario de los derechos humanos, ni se conceden como un favor. Son inalienables, los individuos no pueden renunciar a ellos y nadie puede privarles de ellos, incluso en los casos en que los gobiernos no los reconocen ni los protegen. Son universales, todo el mundo tiene derechos en todas partes, independientemente de la edad, el sexo, la raza, la religión, la nacionalidad, el nivel de ingresos u otra situación o condición en la vida (Unicef, 2012).

De igual manera, el niño como sujeto de derechos por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidados especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento” afirmación que ha sido considerada en marcos legales tales como la Declaración de Ginebra de 1924, en la Declaración de los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General el 20 de noviembre de 1959, y reconocida en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (en particular, en los artículos 23 y 24), en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en particular, en el artículo 10) y en la Convención de los Derechos de la Infancia⁸, ratificada por Chile en el año 1990, en los estatutos e instrumentos pertinentes de los organismos especializados y de las organizaciones internacionales que se interesan en el bienestar del niño.

En este sentido, hace más de una década, en el año 1999 se reúnen en nuestro país 22

7 Asociación Chilena Pro Naciones Unidas, es una institución no gubernamental, que promueve, protege y defiende los derechos de niños, niñas y jóvenes, implementando programas de intervención y desarrollo social. Trabaja en áreas de educación, defensa jurídica, investigación, estudios y gestión local.

8 Unicef. *Estado Mundial de la infancia 2012. Niñas y niños en un mundo urbano*. p. 43.

instituciones públicas (Ministerios y Servicios)⁹ y definen la Política Nacional a Favor de la Infancia y la Adolescencia 2001-2010. Política que hace referencia a diversas orientaciones éticas, valóricas y operativas, dispone de un instrumento de planificación efectivamente intersectorial, que permita instalar en la gestión pública chilena una nueva forma de “hacer política pública”, con una perspectiva de garantizar el pleno ejercicio de los derechos fundamentales del 33.6% de la población de nuestro país -5.110.903 niños, niñas y adolescentes. Constituye un trabajo mancomunado multisectorial, a partir de diversas actividades, jornadas, talleres y reuniones apoyadas por Unicef y en éstas participaron representantes del ámbito público como privado, por otra parte se realizaron consultas regionales a nivel de sociedad civil e instituciones privadas, esto con el objetivo de la presentación de los contenidos y propuestas de acciones orientadas al cumplimiento de los derechos del niño y la niña.

Entre sus múltiples acciones se reiteró que el niño y niña tiene derecho a ser protegido contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo, además tiene derecho a ser protegido contra el uso ilícito de los estupefacientes y sustancias sicotrópicas enumeradas en los tratados internacionales pertinentes, y para impedir que se utilice a niños en la producción y el tráfico ilícitos de esas sustancias.

Ahora bien, definida la política las distintas instituciones partícipes, emprendieron acciones a lo largo de estos años y es así como en el año 2008 fue publicado el libro “Maltrato Infantil y Relaciones Familiares en Chile: Análisis Comparativo 1994-2000- 2006”, el cual recoge los principales resultados de estos estudios y, de esta manera, entrega una visión de cómo ha evolucionado el fenómeno de violencia hacia los niños, niñas y adolescentes en los últimos 12 años. El texto da a conocer la dimensión del maltrato infantil, su prevalencia y los factores de riesgo asociados, con la finalidad de entregar un aporte para la evaluación e implementación de las políticas públicas.

Unicef imprimió junto al Sistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo, a través del Ministerio de Salud, 5.000 ejemplares adaptados del manual “El maltrato deja huellas” para ser distribuidos a los equipos de salud a lo largo del país. Este manual, que contiene valiosos elementos teóricos y prácticos para detectar y prevenir situaciones de violencia en las familias, será utilizado por los profesionales de la salud con el fin de aplicar estos conocimientos durante las visitas domiciliarias que realizan a las familias a las que prestan servicios.

En el 2009, el Ministerio de Educación y Unicef elaboraron el manual de “Orientaciones para la prevención del abuso sexual infantil desde la comunidad educativa”, dirigido

9 El grupo de trabajo está conformado, por representantes de los Ministerios: Secretaría General de Gobierno, Secretaría General de la Presidencia, Planificación y Cooperación, Trabajo y Previsión Social, Salud, Educación, Justicia, Vivienda y Urbanismo, Obras Públicas, Hacienda y Servicio Nacional de la Mujer. Y de los siguientes servicios públicos: Servicio Nacional de Menores, Junta Nacional de Jardines Infantiles, Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, Instituto de Normalización Previsional, Instituto Nacional de la Juventud, Fondo de Solidaridad e Inversión Social, Fondo Nacional de la Discapacidad, Dirección General de Deportes y Recreación y Consejo Nacional de Control de Estupefacientes. Además asisten profesionales en representación de Fundación Integra y Fundación de la Familia, dependientes del Gabinete de la señora del Presidente de la República.

a los/ profesores/as, con el fin de orientarlos en la prevención y abordaje del tema en el espacio escolar. El manual entrega contenidos teóricos sobre el fenómeno del abuso sexual infantil y propone una serie de actividades para desarrollar entre docentes, con las familias y en el aula, directamente con alumnos y alumnas de NB1 y NB2 (1° a 4° año de educación general básica).

Sin embargo, desde Unicef se considera que en estos 22 años posteriores a la Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño ha habido importantes y significativos avances, pero aún el país tiene algunas tareas pendientes (2012)¹⁰.

Ahora bien, pese a la existencia de estas bases legales y diversas acciones tendientes a superar la problemática, a nivel nacional la violencia hacia los niños continúa siendo un grave problema en Chile; la Asociación Chilena Pro Naciones Unidas (Achnu) entrega en el 2006 el Informe Situación Infancia en Chile, describiendo que el 73.6% de los niños reciben algún tipo de violencia, el 53.9% son violentados físicamente y el 25.4% recibe violencia física grave.

Durante los años 2005-2010 el informe presentado por Unicef (2010), señala que en nuestro país el 84% de los niños(as), entre las edades de 12-14 años sufre disciplina violenta¹¹. De estos datos, más de la mitad recibe violencia física y uno de cada cuatro violencias físicas grave. Además en el cuarto estudio en relación al maltrato infantil, realizado por esta misma organización señala que del año 1994 al 2012 hay una disminución de la violencia, sin embargo, en las últimas tres mediciones se aprecia que la violencia física grave se ha mantenido sin modificaciones.

En cuanto a los datos estadísticos aportados por la unidad de estudios 2010 de la Fiscalía Nacional referidos a la Región del Biobío son igualmente desalentadoras, al señalar en relación al número de causas ingresadas, asociadas a esto mismos temas lo siguiente¹²:

1. 1.106 causas ingresadas a nivel regional por delitos sexuales: (114 implican a menores como autores de los delitos). Descripción por fiscalías: Concepción: 469; Talcahuano: 203; Chillán: 247; Los Ángeles: 338; Coronel: 163.
2. 883 causas ingresadas a nivel regional por tráfico de drogas: (22 causas con menores imputados como autores de los delitos).
3. 7.718 causas ingresadas a nivel regional por Ley de Violencia Intrafamiliar.

Tal como analizamos, a la fecha en lugar de minimizarse estos índices han aumentado considerablemente, según la información que suministra Gary Stahl (enero, 2011) representante para Chile del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, quien señala que: el maltrato infantil sigue siendo un mal endémico, donde tres de cuatro niños son víctimas de violencia física o psicológica en sus hogares. Las cifras entregadas por Unicef precisan que un 25,9 por ciento de los niños y niñas sufre violencia grave, que incluye golpizas,

10 Según señalamientos de Tom Olse, representante de Unicef para Chile. Fuente: "La Segunda". <http://movilizandonos.wordpress.com/2012/08/24/un-sistema-de-proteccion-integral-para-la-infancia-en-chile/#more-958>

11 Disciplina violenta consiste en todo tipo de violencia física o psicológica, según indicado extraído de la encuesta MICS (Encuesta agrupada de indicadores múltiple y DHS (encuesta de demografía y salud). Fuente: "Estado mundial de la infancia". Unicef, 2012.

12 Informe Anual Ministerio Público, 2011. Cuenta pública Región del Biobío enero 2011.

golpes con objetos y agresiones con objetos o con armas blancas. Añadiendo que, aún la violencia es considerada por los padres como una herramienta para educar a sus hijos. En este mismo sentido los datos develan que el maltrato psicológico es más frecuente en los grupos sociales acomodados, mientras la violencia grave es más propia de los sectores más desfavorecidos económicamente. La violencia física leve, en cambio, es común en todos los sectores.

En Chile hoy se cuenta con distintas instituciones estatales que ofrecen la recepción de denuncias ante los casos de sospechas o de evidencias de que un niño(a) fue maltratado, entre estas: Sename, Ministerio de Justicia, comisarías, Fiscalías locales y Brigada de delitos sexuales de la PDI. Asimismo, se cuenta con organismo que velan y luchan por la protección a la infancia como Unicef, Sistema de Protección Integral a la Infancia, Chile Crece Contigo, Fundación Integra, entre otras instituciones.

A partir de los señalamientos antes mencionados se reconoce que no es una tarea aislada y que no sólo le compete al Estado, tampoco las acciones deben estar orientadas en corregir, sino que vale más prevenir y fortalecer los derechos inalienables de la niñez, mediante la unión de una tarea intersectorial, en estas instituciones gubernamentales, sistema escolar, la comunidad educativa y diversos actores de la sociedad, cada uno de los agentes debe asumir una responsabilidad social, entendiéndose como la capacidad para generar acciones tendientes a involucrarse activamente para compartir espacios de información y capacitación u orientación que permita desarrollar competencia para enfrentar y velar por la seguridad y el bienestar de nuestros niños y niñas.

Unicef (2009), señala que las iniciativas individuales para la superación de este problema es imposible abordarlo satisfactoriamente, la unión al mismo propósito se hace fundamental. Por otra parte, se añade que el contacto con redes disminuye la probabilidad de que el niño/a sea víctima de vulneraciones, porque favorecen la detección oportuna de situaciones de riesgo y brindan el apoyo en caso de vulneración.

Ahora bien, en el marco de este programa intersectorial, justificado desde esta amplia argumentación, surgen distintas interrogantes que merecen ser investigadas, tales como: ¿Cuál es el impacto que tiene su implementación en comunidades educativas catalogadas como vulnerables en algunas comunas de la provincia de Concepción?, por otra parte, cabe destacar que constituye un aporte indagar la relación entre la implementación del programa de especialización intersectorial con las propuestas desarrolladas por las educadoras de párvulos, analizando la calidad de los mismos.

Sin duda, este proceso investigativo es relevante dado que los derechos del niño(a) es una necesidad reconocida y que es tema primordial en la política públicas de nuestro país. Es así como los resultados representan un aporte a la comunidad y en especial a las educadoras de párvulos, quienes se desempeñan en espacios apropiados para la prevención del maltrato infantil y para la detección de situaciones de vulneración de derechos del niño y niñas (Junji, 2009), dado la estrecha relación diaria y cotidiana con los niños(as) y sus familias, tal como se ha planteado en párrafos precedentes.

OBJETIVOS

Objetivo general

Evaluar el impacto del programa especialización intersectorial orientado a la promoción de derechos de la infancia, desarrollado por educadoras de párvulos, que atienden a población vulnerable, en Concepción.

Objetivos específicos

Comparar el nivel de información de las educadoras de párvulos antes de la realización del programa respecto de nivel adquirido posterior a su desarrollo.

Determinar la relación entre la implementación del programa y la elaboración de propuestas de intervención.

Categorizar la propuesta desarrolla por las educadoras, según criterios definidos por el programa de especialización¹³.

Analizar los resultados de la intervención a partir del tipo de dependencias.

RESULTADOS ESPERADOS

Se espera que:

- El nivel de información de las educadoras después de la realización de programa es superior al nivel inicial.
- Existe relación entre la implementación del programa de formación y la elaboración de propuestas vinculadas a promoción de derechos, por parte de las educadoras de párvulos.
- El programa de formación intersectorial permite instalar competencias técnicas en las educadoras de párvulos asociadas al abordaje de temas relacionados con la promoción de derechos en contextos de vulnerabilidad social.

METODOLOGÍA

Paradigma y metodología de trabajo

Esta investigación se abordó desde una opción mixta cualitativa (Rodríguez, 2003) cuantitativa (Bisquerra, 2006), a partir de un diseño correlacional tipo transaccional, cuasi experimental e interpretativo con orientación etnográfica contextualizado en casos de estudios múltiples (Ruiz, 2003). La muestra se determinó según cumplimiento de objetivos, abordando la totalidad de los sujetos (24) para el trabajo cuantitativo y 6 casos para lo

¹³ Haciendo la salvedad que para el aspecto cualitativo se consideró el levantamiento de categorías emergentes.

Evaluación de un programa de especialización orientado a la promoción de derechos de la infancia, implementado en contextos de vulnerabilidad social, región del Biobío

cualitativo (ambos fueron determinados según criterios previos)¹⁴.

Los datos fueron recogidos a partir de instrumento tipo cuestionario para lo cuantitativo y para el caso de lo cualitativo se utilizó en esta etapa el estudio documental. Los análisis fueron definidos por el estadístico SPSS, y la prueba Wilcoxon (Hernández, 2010) y levantamiento de categorías respectivamente (Sandín, 2003).

RESULTADOS Y ANALISIS DE LA INFORMACIÓN

A partir de lo anterior, es posible dar respuesta a las siguientes hipótesis de trabajo:

- Se presenta un aumento de información asociada a la temática de promoción de derechos en temas prevención del consumo de drogas, prevención de abuso sexual y violencia intrafamiliar en los destinatarios de los programas (niños, familias).
- El análisis estadístico a través la prueba Wilcoxon, permite determinar que existe diferencia significativa (0,05) entre los datos obtenidos en ambas instancias de medición (pretest y posttest) aplicada al grupo educadoras de párvulos, por lo que se aprueba la hipótesis de investigación.
- Por su parte, el tratamiento estadístico permite vislumbrar diferencias entre los niveles de logro en la información de las participantes, respecto a las distintas temáticas impartidas en el programa. Es así como las mayores diferencias se encuentran en las temáticas asociadas a delitos sexuales, consumo de drogas y conocimiento de la normativa. En las que las participantes mostraron un mayor porcentaje de avance en cuanto a la variable manejo de información. Para el caso de violencia intrafamiliar y desarrollo biopsicosocial, los resultados han sido más bajos, sin embargo, igualmente han mostrado un avance respecto de la situación inicial.

Análisis de información datos cuantitativos

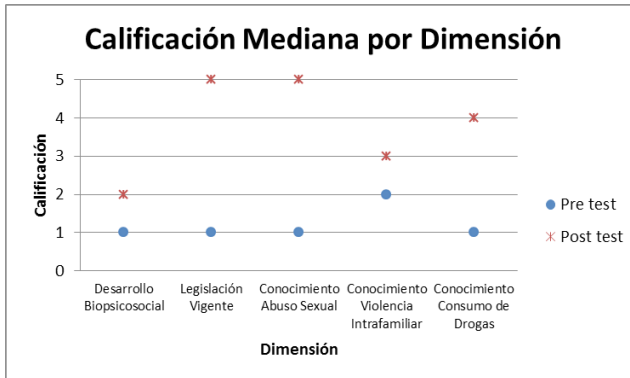
El análisis se estructura a partir de la descripción del comportamiento de los participantes en función de las dimensiones que comprende el instrumento, considerando su aplicación en dos momentos (pre y posttest). Con lo anterior, se pretende establecer la diferencia en cuanto al nivel de información que poseen los participantes de la intervención antes de iniciar el desarrollo del programa y posterior a su culminación.

14 La muestra correspondió a una de tipo no probabilística e intencional y fue conformada por los sujetos que rindieron el pre y posttest. La intencionalidad se determinará una vez se establezca el tamaño de la muestra y obedecerá a criterios de elaboración de una propuesta de intervención por parte de la educadora, además de la presencia de una mayor disposición de las educadoras y padres de familia en participar de la iniciativa de investigación. Criterios de selección de las unidades de estudio: 1.- Pertinencia del caso con objeto de estudio/ Haber participado de un 90 por ciento del programa de especialización en promoción de derechos y haber construido un proyecto para implementar en su lugar de trabajo. 2.- Accesibilidad/ Mostrar disponibilidad de participar en la investigación en calidad de sujeto de investigación. Cabe destacar que la formación de educadoras a través del programa de especialización ya lleva implícito un criterio de selección, al contemplar como eje base la selección de los contextos más vulnerables de cada comuna. Esta es proporcionada por las mismas instituciones educativas beneficiarias de la iniciativa, validando el trabajo intersectorial.

Las dimensiones consideradas en el instrumento corresponden a conocimientos en cuanto al desarrollo biopsicosocial, conocimiento en legislación vigente, conocimiento de abuso sexual, conocimiento de violencia intrafamiliar (VIF) y conocimiento en consumo de drogas.

El análisis de los resultados de la información se realizó utilizando la medida de tendencia central (mediana) y el análisis total a partir de la prueba de los rangos con signos Wilcoxon.

GRÁFICA N° 1 NIVEL DE INFORMACIÓN POR TEMÁTICA ABORDADA EN EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN



Análisis gráfica N° 1

La gráfica muestra el comportamiento de los datos en función de la diferencia presentada por los participantes del programa en cuanto al nivel de información, asociado a las dimensiones abordadas en la intervención, considerando para ello su medición en dos momentos (pre y pos test). A partir de esto se puede visualizar que para la dimensión biopsicosocial en el pretest se obtiene una puntuación 1 mientras en posttest avanzan al nivel 2. En la **dimensión legislación vigente** los participantes se obtienen una puntuación 1 y avanzan en el posttest a al nivel 5. Para la dimensión **conocimiento de la temática de abuso sexual**.

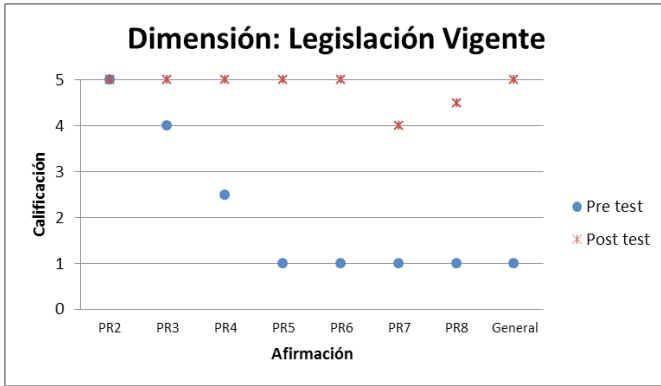
Se observa una puntuación de 1 para el pretest, avanzando a 5 en el posttest. Para la dimensión **conocimiento en la temática violencia intrafamiliar** se observa que el pretest presenta una puntuación de 2, avanzando en el posttest al nivel 3. Por último con relación a la dimensión conocimiento en relación a la temática consumo de drogas, los participantes avanzan de un nivel 1 (pretest) a un nivel 4 en el posttest.

A partir de lo anterior se puede señalar que:

1.- El nivel de información es mayor en la segunda medición en todas las dimensiones. Todas éstas muestran una diferencia de al menos un nivel (Desarrollo biopsicosocial y VIF), presentándose incluso diferencias de hasta cuatro niveles como es el caso de la dimensión legislación vigente.

Evaluación de un programa de especialización orientado a la promoción de derechos de la infancia, implementado en contextos de vulnerabilidad social, región del Biobío

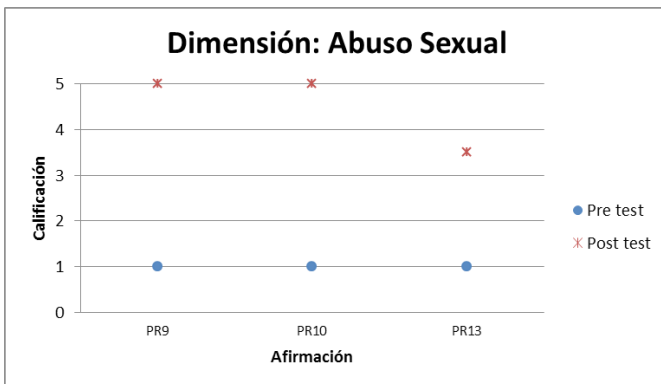
GRÁFICA N° 2 NIVEL DE INFORMACIÓN ASOCIADA A LA TEMÁTICA "LEGISLACIÓN VIGENTE"



Análisis gráfica N° 2

La gráfica muestra un aumento entre las conductas de entrada de los participantes y la aplicación del postest, quedando en evidencia una diferencia de hasta 4 niveles en la mayoría de los ítems evaluados.

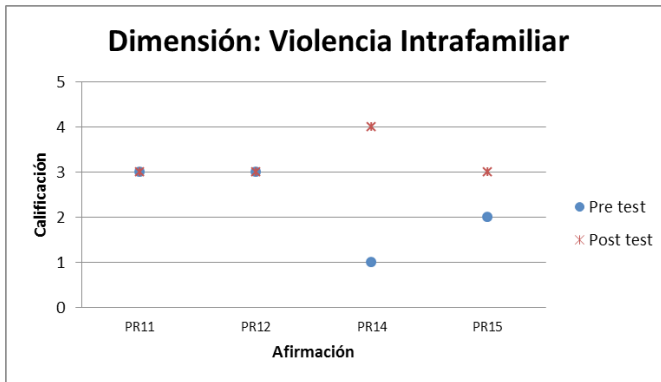
GRÁFICA N° 3 NIVEL DE INFORMACIÓN ASOCIADA A LA TEMÁTICA "PREVENCIÓN DE ABUSO SEXUAL"



Análisis gráfica N° 3

La gráfica muestra un aumento entre ambas mediciones que fluctúa para la dimensión nivel de información en temáticas asociadas a la prevención de abusos sexuales, de 2, 5 niveles a 4 niveles en los ítems con mayor aumento.

GRÁFICA N° 4 NIVEL DE INFORMACIÓN A ASOCIADA A LA TEMÁTICA PREVENCIÓN VIF (VIOLENCIA INTRAFAMILIAR)

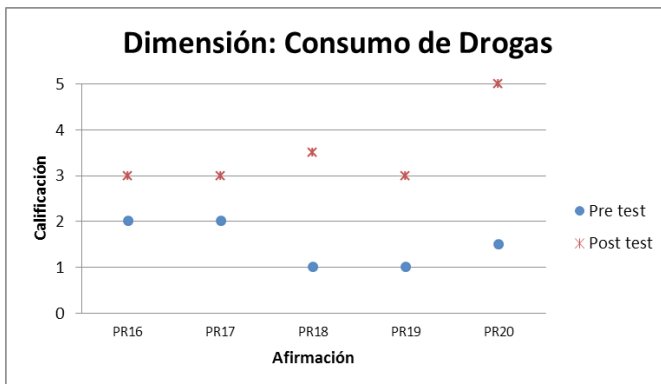


Análisis gráfica N° 4

La gráfica muestra diferencia positiva sólo en dos de las cuatro categorías medidas por el instrumento en la dimensión.

Por su parte, se observa que el nivel de conocimiento base es intermedio, lo que podría explicar la variación de niveles. Se aprecia un mayor nivel de aumento cuando la posición inicial es más baja.

GRÁFICA N° 5 NIVEL DE INFORMACIÓN ASOCIADA A LA TEMÁTICA DE "PREVENCIÓN DEL CONSUMO DE DROGAS"

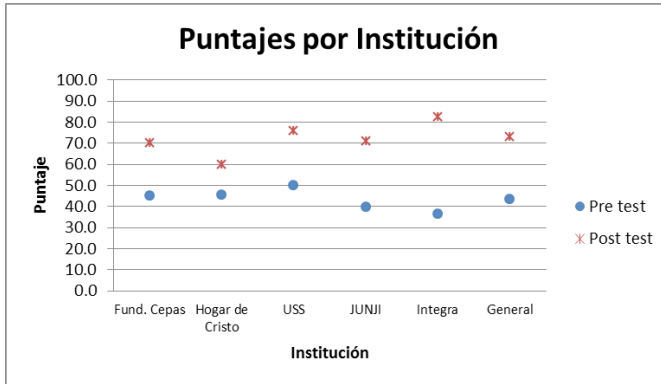


Análisis gráfica N° 5

En relación a esta dimensión, se aprecia una diferencia positiva entre ambas mediciones que fluctúa en un aumento de un nivel para dos de las 5 categorías y de dos o más para el resto de los aspectos que integran la dimensión. Cabe destacar que existe un mayor aumento cuando la posición inicial es más baja.

Evaluación de un programa de especialización orientado a la promoción de derechos de la infancia, implementado en contextos de vulnerabilidad social, región del Biobío

GRÁFICA N° 6 DIFERENCIA DE PUNTAJE POR CASO (CONSIDERA TODAS LAS DIMENSIONES)



Análisis gráfica N° 6

El gráfico N° 6 muestra una diferenciación de puntaje promedio por institución en función de la totalidad de las dimensiones; es así como para la institución 1 en el pretest se logra una puntuación de 45,2 mientras que en el postest de 70,0 advirtiendo una diferenciación de 24,8 puntos. Para la institución 2 en el pretest se obtiene una puntuación de 45,8 y en el postest 60,0, obteniendo una diferencia de 14,5 puntos. Para la institución 3 en el pretest se obtiene un puntaje 49,8 mientras que en el postest 75,8 puntos mostrando una diferencia de 26,0. Para la institución 4 en el pretest se obtiene 39,9 puntos y en el postest 71,0 existiendo una diferenciación 31,1. La institución 5 en el pretest obtienen 36,5 puntos y en el postest 82,5 presentándose una diferencia de 46,0.

De lo anterior, se puede visualizar una diferencia favorable presentada en los resultados obtenidos de las segundas mediciones (postest) en todas las instituciones.

Por último, se señala que el promedio general de la totalidad instituciones participantes muestra una diferencia entre ambas mediciones (pretest y postest), observándose en el primero un puntaje total de 43,4, mientras que en el segundo 73,0 advirtiéndose una diferencia de 29,6 puntos a favor.

2.- Respecto de la hipótesis: Existe relación entre la implementación del programa de formación y la elaboración de propuestas asociadas al área de promoción de derechos, por parte de las educadoras de párvulos, se puede decir que: Se acepta la hipótesis de trabajo dado que el 100% de los proyectos coinciden con las temáticas trabajadas en el programa de formación.

GRÁFICA N° 7 EVALUACIÓN DE LA RELACIÓN EXISTENTE ENTRE EL DESARROLLO DEL PROGRAMA Y EL DISEÑO DE LAS PROPUESTAS¹⁵

CATEGORÍA	CASO N° 1	CASO N° 2	CASO N° 3	CASO N° 4	CASO N° 5	CASO N° 6	%
Propósito	4	4	4	4	4	4	100%
Eje temático	2	3	3	2	4	2	66.6%
Integración temática	3	4	4	4	4	2	87.5%
Acción	2	4	4	4	4	3	87.5%
Evaluación	1	3	4	4	4	4	83.3%
Enfoque	2	4	4	4	2	2	75%
	58%	91.6%	95.8%	91.6%	91.6%	70.8%	

Resultados por caso

Caso N° 1

De acuerdo al sistema de categorías establecido para el caso N°1, la relación entre el programa y la propuesta de intervención se sitúa en un 58% de un 100% como máximo, equivalente a la nomenclatura de regular. Los aspectos con mayor porcentaje de logro, se ubican en la categoría propósitos, siendo la más débil, la categoría evaluación.

Caso N° 2

En el caso N° 2, se obtiene en un rango de 100% un 91,6 %, ubicándose en un criterio “excelente” la relación entre el programa y el diseño de la propuesta de intervención. Los aspectos menos desarrollados en la propuesta corresponden a eje temático y evaluación, presentando ambos el cumplimiento de la mayoría de los requisitos.

Caso N° 3

La relación entre el programa y el diseño de la propuesta de intervención en el caso N°3 se ubica dentro del 95,8% encontrándose bajo el criterio de “excelente”. El aspecto que impide el cumplimiento de un 100% correspondió a la categoría eje temático, que presenta un nivel de cumplimiento alto considerando la mayoría de los requisitos.

Caso N° 4

En relación al caso N° 4 en un rango de un 100% obtiene 91,6% en cuanto a relación entre el programa y el diseño de la propuesta de intervención ubicándose bajo la nomenclatura “excelente”. El aspecto menos desarrollado se presentó en el eje temático, cum-

¹⁵ Los casos en esta oportunidad representan el tipo de dependencia al que se refiere el proyecto construido.

pliendo sólo algunos de los requisitos establecidos.

Caso N° 5

Con respecto al caso N° 5 se obtiene 91,6 %, situándose en la categoría “excelente” la relación entre el programa y el diseño de la propuesta de intervención. El aspecto con menor puntuación fue la categoría de enfoque situándose como regular, cumpliendo sólo con algunos de los requisitos establecidos.

Caso N° 6

En el caso N° 6 se obtiene de un 100% un 70,8%, ubicándose la relación entre el programa y el diseño de la propuesta de intervención bajo la nomenclatura “bueno”, siendo los aspectos más desarrollados propósitos y evaluación, obteniendo la totalidad del puntaje. Mientras que los menos desarrollados corresponden a eje temático, integración temática y enfoque, presentando sólo algunos de los requisitos establecidos.

En términos generales, a partir del análisis de casos, se puede señalar que la relación entre el desarrollo del programa y el diseño de la propuesta se ubica en un 83,2% encontrándose esta valoración en el criterio excelente.

Por su parte, se puede señalar que la categoría propósito fue la más desarrollada en todas las propuestas, demostrando un 100% de cumplimiento de requisitos establecidos; mientras que, las categorías que resultaron menos desarrolladas fueron eje temático con 66,6%, y enfoque con un 75% promedio. Igualmente ambas se ubican en un rango de cumplimiento alto.

Análisis de información datos cualitativos

Desde la mirada cualitativa y dando respuesta al supuesto que se asocia la competencia técnica a la categoría calidad, abordada desde los conceptos de profundidad, globalidad y modelo dialógico, es posible concluir que:

Los seis casos¹⁶ coinciden en la **categoría profundidad**, al mencionar en forma explícita el abordaje de los tres ejes de acción violencia intrafamiliar, abuso sexual y consumo de drogas. Al respecto se puede señalar algunos aspectos comunes entre casos:

1. Los casos 1 y 4 hacen referencia de manera explícita a la consideración del PEI (Proyecto educativo institucional), al momento de construir el proyecto de intervención.
2. Los casos 2, 3 y 5 hacen énfasis en la prevención como elemento central de la propuesta.

Aspectos diferenciadores de cada caso:

1. Caso 2: Fortalecimiento de competencias técnicas para abordar situaciones de

¹⁶ Esta vez la denominación de casos corresponden a los sujetos de investigación seleccionados para trabajar desde la óptica cualitativa.

vulneración de derechos.

2. Caso 4: Explicita el modelo dialógico como conceptualización.
3. Caso 5: Se explicita una modalidad de trabajo que aborda diagnóstico, implementación y evaluación. Además de prevención hace mención de promoción y derivación.
4. Caso 6: Se hace mención a la incorporación de estrategias asociadas al desarrollo personal de la familia como factor protector.

Para la categoría **globalidad**, los seis casos coinciden, al mencionar en forma explícita la incorporación de la comunidad educativa. Al respecto se puede señalar algunos aspectos comunes entre casos:

1. Los casos 1, 3, 4, 5, y 6 abordan la incorporación de la comunidad educativa en su propuesta a través de acciones independientes para cada estamento, dando cuenta en la suma de ellas la categoría de globalidad.

Aspectos diferenciadores de cada caso:

1. Caso 4: da cuenta de diversidad de estrategias.

Respecto a esta categoría “**modelo dialógico**” se puede concluir que los casos 2, 3, 4, 5 y 6 hacen explícita la mención del modelo en al menos un aspecto (eje de contenido), no logrando en todos ellos, trascender a la propuesta, con la excepción del caso 2.

Aspectos diferenciadores:

- Caso 1: no contempla el modelo dialógico.
- Caso 2 y 4: ambos contemplan ideas tendientes a la transformación, propias del modelo dialógico, sin embargo, el caso 4 no logra establecer un plan de acción que dé respuesta a la declaración de intenciones.
- Caso 3, 5 y 6: presencia del modelo sólo a nivel de eje de contenido.

Se puede evidenciar por tanto, que existe debilidad en la comprensión de la fundamentación del modelo dialógico en la acción, no así en su conceptualización teórica, ya que la principal debilidad se presenta al proponer acciones que den cuenta de la consideración del mismo.

De acuerdo a los casos antes expuestos, en términos generales, se señala que las propuestas de acción fueron orientadas considerando los tres ejes de acción (violencia intrafamiliar, consumo de droga y abuso sexual), haciendo énfasis en la prevención, además de la derivación ante situación de riesgos. Asimismo, en las propuestas de intervención incorporan la comunidad educativa como medio para fortalecer las acciones a desarrollar, en este sentido las propuestas hacen alusión al modelo ecológico, no así el modelo dialógico que fue abordado como fundamento teórico y no como enfoque mediador en la praxis.

CONCLUSIONES

1. El estudio concluye que las educadoras de párvulos, poseen un aumento significativo en el manejo de la información de las temáticas abordadas posteriores a la participación en el desarrollo del programa de especialización. El tratamiento estadístico informa que las mayores diferencias se encuentran en las temáticas asociadas a delitos sexuales, consumo de drogas y conocimiento de la normativa. Por lo tanto, el programa de formación intersectorial sí permite instalar competencias técnicas asociadas al abordaje de temas relacionados con la promoción de derechos en contextos de vulnerabilidad social en las profesionales de la educación de la primera infancia.
2. Al determinar la relación entre la implementación del programa y la elaboración de las propuestas de intervención, el estudio concluye que existe un 100% de relación dado que las temáticas abordadas en la propuesta son coincidentes con lo tratado en dicho programa de especialización.
3. Al categorizar la propuesta desarrollada por las educadoras, según criterios definidos por el programa de especialización, se concluye que desde la categoría "**profundidad**" los tres ejes de acción: violencia intrafamiliar, abuso sexual y consumo de drogas son abordados en la propuesta de acción, orientados a la comunidad educativa en general (categoría **globalidad**); por otra parte, y finalmente el **enfoque dialógico** no logró totalmente la trascendencia a la propuesta de intervención (sólo en 1 de los 6 casos en estudio, se da con mayor claridad este aspecto).

En términos generales, al evaluar el impacto del programa especialización intersectorial orientado a la promoción de derechos de la infancia, se puede añadir que constituye un aporte a la actualización de profesionales de la educación infantil, en materia de derechos de la infancia; sin embargo, es necesario reformular la estructura del diseño curricular de la propuesta de formación, a fin de incorporar en la praxis el modelo dialógico desde su comprensión, y de una forma más bien transversal. Sin embargo, estas dificultades emanadas desde el análisis de los diseños han sido recogidas en los procesos de acompañamiento para la implementación desarrollada por las profesionales en los centros educativos correspondientes, proceso que hoy se encuentra todavía en etapa de seguimiento.

A modo de reflexión es necesario considerar que pese a los resultados de la investigación, actualmente el trabajo de redes cuando no hay una intencionalidad debida, se sigue realizando muchas veces de una manera parcelada, vinculando sólo a algunas instituciones, por lo cual no se logra empoderar a las educadoras de las competencias técnicas suficientes, que les permitan de manera sistemática abordar situaciones preventivas y de riesgo presentes en las comunidades con mayores índices de vulnerabilidad social.

Por otro lado, y pese a lo anterior, las unidades educativas y en especial los jardines infantiles se siguen percibiendo como unidades territoriales de entrada en cuanto a prevención y acompañamiento de la familia en sectores de riesgo, en temas como la violencia intrafamiliar, delitos sexuales, consumo y tráfico de drogas y el abuso del alcohol. Sin

embargo, para que esto tenga un efecto en la comunidad, el trabajo desarrollado en este ámbito, además de ser coordinado intersectorialmente con los organismos correspondiente como es el caso de la propuesta de formación aquí desarrollada, debe ser canalizada con criterio técnico, sobre todo al momento de entregar la primera orientación o información a niños(as) o familias que han sido víctimas de la vulneración de sus derechos.

BIBLIOGRAFÍA

ASOCIACIÓN CHILENA PRO NACIONES UNIDAS (ACHNU) (2006). "Informe Situación Actual de la Infancia en Chile Día Mundial para la prevención del abuso Infantil". Santiago de Chile. Recuperado 3 de agosto de 2011 desde: <http://www.achnu.cl/>

CASTELL-FLORIT SERRATE, P. (2007). *La intersectorialidad en la práctica social*. Editorial Ciencias Médicas. La Habana, Cuba.

COORDINACIÓN INTERSECTORIAL. "La importancia de la Intersectorialidad" [serie en Internet]. 2006. [citado 01 Diciembre 2012] Disponible en: http://www.seguridadciudadana.gov.cl/coordinacion_intersectorial.html

CUNILL, G. (2005). "La intersectorialidad en el gobierno y gestión de la política social". X Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Santiago, Chile, 18 - 21 Oct.

FERRADA, D. Y FLECHA, R. (2008). "El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje". *Revista Estudios Pedagógicos*. Vol. 34, n. 1 [citado 2013-01-25], pp. 41-61. Recuperado desde: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100003&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0705. doi: 10.4067/S0718-07052008000100003

FONDO DE NACIONES UNIDAS. (2003). "Primer informe sobre los avances en el ámbito de la protección y cumplimiento de los derechos de la infancia y de la adolescencia". Consejo de Ministros para la infancia y adolescencia. Recuperado el 7 de agosto de 2011, desde <http://www.unicef.cl/unicef/index.php/Que-es-Unicef>

FONDO DE NACIONES UNIDAS. (2010). "La Convención sobre derechos del niño". Informe anual de actividades 2009. Recuperado el 22 de noviembre de 2012 desde http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/330/INFORME%20ANUAL%202009.pdf

FONDO DE NACIONES UNIDAS. (2012). "Cuarto estudio de maltrato infantil". Recuperado el 19 de agosto desde : http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/382/maltrato%20infantil.pdf

FONDO DE NACIONES UNIDAS (2012). "Estado Mundial de la Infancia. Niñas y niños en un mundo urbano". Recuperado el 7 de agosto de 2011 desde [http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/364/SOWC_2012-Main_Report_SP\(1\).pdf](http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/364/SOWC_2012-Main_Report_SP(1).pdf)

GOBIERNO DE CHILE (2000). "Política Nacional a Favor de la Infancia y la Adolescencia 2001 - 2010". Recuperado 7 agosto de 2011 desde: http://www.oei.es/quipu/chile/politica_infancia.pdf

HERNÁNDEZ, F. comp. (2010). *Metodología de la investigación* (4 ed.). México: Mc Graw Hill. Páginas. 59-62, 117, 339-441.

Evaluación de un programa de especialización orientado a la promoción de derechos de la infancia, implementado en contextos de vulnerabilidad social, región del Biobío

JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES (2009). *Protocolo de Detección e intervención en situación de maltrato infantil*. Santiago, Chile. Ediciones Unidad de Comunicaciones.

MINISTERIO DE JUSTICIA (2000). "Código Procesal Penal. Ley n° 19.696". República de Chile.

MINISTERIO DEL INTERIOR (1980) "Constitución Política de la República de Chile". República de Chile.

MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN Y COOPERACIÓN-SECRETARÍA EJECUTIVA DEL CONSEJO DE MINISTROS PARA LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA (2004). "Seguimiento del plan de acción integrado a favor de la infancia y la adolescencia 2001-2010". Santiago de Chile.

RUIZ OLABUÉNAGA, J. (2003). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto. p. 57.

SANDÍN ESTEBAN, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. Madrid, España: Mc Graw Hill. p. 7-11.



SECCIÓN ESTUDIOS Y DEBATES

DISCURSO HISTÓRICO, MITOS Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. EL CASO DE LAS RELACIONES DE CHILE, CON BOLIVIA Y PERÚ

ADDRESS HISTORY, MYTHS AND TEACHING OF HISTORY. THE CASE OF CHILE'S RELATIONS WITH BOLIVIA AND PERÚ

RAÚL ANTONIO BUSTOS GONZÁLEZ¹

Universidad de Tarapacá
Tarapacá, Chile
rbgonzalez@uta.cl

Recibido: 02/05/2012 Aceptado: 21/12/2012

RESUMEN

El presente artículo propone una reflexión en torno a la manera de enfrentar la Educación en Historia, a partir del nuevo contexto que ofrece la globalización y el nuevo rol del Estado-Nación. Particularmente se centra en análisis en la relación entre Bolivia, Chile y Perú. Se diferencia la función cumplida por la enseñanza de la historia ante el desafío de la formación de identidad nacional-basada en la alteridad- con la que actualmente promueve la unidad y complementación. Este objetivo se lograría a través de un doble cambio de énfasis, privilegiando el rol del alumno y la importancia de la metodología, por sobre el rol del profesor y la importancia del contenido. Finalmente se propone un trabajo adecuado de la técnica del debate como ejemplo concreto para perseguir estos resultados.

PALABRAS CLAVE

IDENTIDAD, APRENDIZAJE DE LA HISTORIA, METODOLOGÍA, ESTADO-NACIÓN

ABSTRACT

This article proposes a reflection on how to deal with education in history, from the new context provided by globalization and the new role of nation-state. Analysis particularly focuses on the relationship between Bolivia, Chile and Peru. It differs from the role played by the teaching of history and the challenge of the formation of national identity-alterity based on the currently promotes unity and complementarity. This would be achieved through a double shift in emphasis, privileging the role of the student and the importance of the methodology, the teacher's role and the importance of content. Finally we propose a technique suitable job as a concrete example of the debate to pursue these results.

KEY WORDS

IDENTITY, LEARNING HISTORY, METHODOLOGY, NATION-STATE

¹ Profesor de Historia y Geografía, Magíster en Integración Subregional, Doctor en Educación y Cultura Latinoamericana. Actualmente se desempeña como Académico de la Universidad de Tarapacá.

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI ha planteado una serie de desafíos a la Educación, especialmente en el campo de las ciencias sociales. El presente artículo pretende profundizar en el desafío de reorientar la educación en historia. Esta tarea debiera abordarse, en mi opinión, privilegiando una metodología que lleve a una postura crítica y funcional al mundo que enfrentarán los estudiantes. Se pretende ejemplificar estos nuevos desafíos, en el fenómeno de las relaciones entre Bolivia, Chile y Perú y su necesidad de reformar la manera de abordar los temas que han dividido y enfrentado a estos países hasta el día de hoy. Así, a diferencia de las tradicionales iniciativas de acercamiento entre profesores de historia de estos países, que proponen tratar las problemáticas históricas comunes a través de la selección de contenidos, nuestra propuesta pone el acento en una modificación metodológica, que permita abordar todos los temas desde una perspectiva de la construcción permanente de la historia, más que de la transmisión de “conocimientos”. Así, revisaremos los elementos teóricos que nos llevan a proponer la necesidad de reformar la educación en Historia, para luego plantear una propuesta que centre las modificaciones en elementos de carácter metodológico de inspiración constructivista y no en la revisión de contenidos en un consenso, que se hace muy difícil alcanzar dadas las cargas incorporadas históricamente en nuestros países, a través de mitos que fundamentan nuestras representaciones nacionales. Estos mitos se han reconocido, desde la experiencia obtenida en tres encuentros de profesores de historia de Bolivia, Chile y Perú, efectuados en los últimos 5 años, en los que se analizó los discursos dominantes en los tres casos, de acuerdo al aporte metodológico de Teun van Dijk (1997). Finalmente avanzaremos hacia una reflexión didáctica, en cuanto a las tareas que se vienen por delante en pos del cambio de paradigma desde la “Enseñanza de la Historia”, al “Aprendizaje de la Historia” en los colegios primarios y secundarios.

ANTECEDENTES GENERALES

Durante mucho tiempo se mantuvo la premisa de la existencia de una “Historia Oficial”. Si bien es cierto, este paradigma comenzó a cuestionarse en ámbitos académicos hace ya muchos años, no ha sido así en los establecimientos educacionales básicos y secundarios. Parte de esta situación se explica por las prácticas de enseñanza predominantes como ha puesto de relieve, por ejemplo, Tutiaux-Guillon (2003 a y b) al señalar que una inmensa mayoría de prácticas se basan en el discurso magistral. El protagonismo de los alumnos se reduce a ser receptores de unas informaciones que muchas veces ni entienden². Esta manera de enseñar la Historia cumplía su objetivo durante el siglo XIX y XX, pues venía de la mano con la necesidad de construcción de identidades de las emergentes naciones.

2 Aquella formación que prepara a los jóvenes para la vida, ha estado presente en muchas propuestas progresistas de enseñanza de la historia vinculadas a la escuela activa. Dewey fue en muchos aspectos un pionero de este enfoque (ver, por ejemplo, sus consideraciones sobre el valor educativo de la geografía y de la historia en su obra *Democracy and Education*, 1916). Sin embargo, el enfoque de Dewey y de quienes se han situado en modelos alternativos ha sido, y sigue siendo, minoritario.

Audigier (1999) justifica la necesidad de esta reorientación con el hecho de que los jóvenes que están hoy en la escuela tendrán el mundo en sus manos entre 2050-2060. Además que esta anticipación se hace sobre una larga herencia histórica; el pasado pesa en nuestros imaginarios y en nuestras concepciones de vida en conjunto. Como sabemos, la sociedad actual se organiza y evoluciona fundamentalmente a través de intercambios discursivos. Entre éstos pueden citarse el discurso de los medios de comunicación, el discurso publicitario o el discurso educativo. Teniendo en cuenta estas consideraciones, el lenguaje que conforma los discursos, se concibe como un producto susceptible de revelar contenidos subyacentes (visiones del mundo, opiniones), pero también como un instrumento capaz de proyectar esos contenidos en las representaciones sociales o individuales de las personas. Por tanto, se asume que el lenguaje no puede ser “neutro” desde un punto de vista ideológico, ya que en la elección de un término u otro, o en el tipo de argumentación empleada, entran en juego ciertas determinaciones cognitivas y sociales del individuo que hace uso de la lengua. El discurso, pues, es el instrumento que las personas emplean para representar la realidad y transmitir estas representaciones a otros, y por lo tanto está presente en la historiografía y en la educación.

Para Seixas (2000), la manera como el profesor enseñe a su alumnado a interpretar el pasado tendrá consecuencias en el uso que otorgue al conocimiento histórico³. Lamentablemente, para el caso particular de Bolivia, Chile y Perú, se llegó a la construcción de mitos que promueven una imagen nacional desde la alteridad, la diferencia y el conflicto. Estos mitos han profundizado las relaciones de desconfianza.

En definitiva, la identidad no es otra cosa que el prisma desde el cual el sujeto construye su conciencia histórica. En la relación pasado, presente y futuro descansa precisamente el concepto de conciencia histórica. Tutiaux-Guillon y Mousseau lo definen como “la capacidad de pensar la historia, pensar el presente y el futuro en función de la historia (y recíprocamente) y pensarse en la historia” (1998:13). La orientación temporal de la vida y la creación de una identidad histórica son las dos funciones esenciales de la conciencia histórica en opinión de uno de sus principales promotores, el historiador alemán Rüsen, quien señala: “the temporal orientation of life can vary from historical consciousness providing a sanctuary leading to a depoliticising quietude or leading to activism, which are stimulated by future- and progress-projections of the chronological sequence. Through this process the past can be used as the field of experience for political action, cultural production, everyday life or in other dimensions of the observation of human relationships, and can also be exposed and be made into the understanding and signification of the present and expectations of the future. That which is remembered, like a mirror, reflects levels of interest in and attitudes towards one’s own time. In the articulated historical

3 Para este autor existen tres maneras posibles de enseñar historia: la que denomina “enhancing collective memory” que podemos identificar con el enfoque tradicional; la que denomina “disciplinary” y que consiste en enseñar al alumnado a sacar conclusiones a partir de la utilización de documentos, interpretaciones de los historiadores y otros materiales y, finalmente, una tercera en la que los “students consider both versions with the supporting documentation but then relate the versions of the past to their political uses in the present. The task for students in the third orientation is not so much to arrive at a “best” or most valid position on the basis of historical evidence as to understand how different groups organize the past into histories and how their rhetorical and narratological strategies serve presentday purposes. This I will call the “postmodern” approach”.

memory are mirrored the modi of the individuals life in the form of discernible syntheses of experiences and expectations” (Rüsen, 2001:5).

En sí, la construcción de la identidad nacional requirió de mitos que sostuvieran los discursos dominantes. A través de ellos se ha marcado a varias generaciones en la enseñanza de la historia, lo que ha dado como resultado que gran parte de nuestra sociedad se maneja bajo los mismos códigos que se transmiten, tanto en fuentes educativas formales e informales. Jensen (2000) afirmaba, que en los dos últimos decenios el profesorado de historia ha tomado conciencia no sólo de que los niños son capaces de interpretar y utilizar el pasado antes de empezar su escolaridad sino que aprenden mucha historia fuera de los muros de la escuela. En su opinión, ello ha contribuido al cambio en la concepción de las finalidades de su enseñanza. El objetivo ya no es dar al alumnado un conocimiento sólido y detallado del pasado sino suscitar y desarrollar en él la conciencia histórica. Es en función de nuestra concepción del futuro, según nuestros valores, que pensamos y construimos el pasado. Esta relación es dialéctica, en el sentido que nuestra mirada sobre el presente y el futuro se construye en nuestras culturas, en las narraciones que hemos heredado y que han constituido nuestras identidades. La dimensión crítica, tan a menudo reivindicada y que sirve de argumento suplementario para legitimar la presencia de esta disciplina en la enseñanza, tiene alguna dificultad para cohabitar con la dimensión identitaria (Pagés, 2003).

MITOS, ENSEÑANZA DE LA HISTORIA E IDENTIDAD

Debemos partir de la base de que el mito es algo verdadero, -en la medida que una construcción social puede serlo- y en su origen, está el resultado de los esfuerzos de la humanidad para formalizar la realidad como un todo coherente con un sentido determinado. Esta afirmación, nos lleva a pensar que esta construcción cultural que es el mito mantiene contemporaneidad, en la medida que la búsqueda de la integridad sería determinante aún hoy en día y el esfuerzo que se hace por mantener un orden, sería una de las preocupaciones constantes de la sociedad occidental. Esta posesión hay que estar reafirmando constantemente, por lo que la construcción de mitos sería permanente. Es decir, que el mito existiría porque es una necesidad del ser social identificarse con ideales, y comportamientos. La pervivencia de arquetipos da la sensación que hay un norte, una meta a la cual dirigirse, por lo que de alguna manera se crea la impresión de que el presente tiene algunas certezas, porque hay un pasado que las avala.

Tomando algunos elementos señalados por Gallardo (2005) para el reconocimiento de la figura del mito en la enseñanza de la Historia, para el caso de los tres países en cuestión, podríamos decir que estamos considerando al mito como un relato y que en este caso se reproduce a través de los discursos educativos. Este relato también se refiere al tiempo fundacional de una identidad para la comunidad. Los “Padres de la Patria” básicamente son los realizadores de hazañas que permitirán la existencia de la nación y por tanto, de nuestra identidad. Lo que es relatado en forma de mito, es la creación del país como nación. La irrupción de lo sagrado en el mundo, estaría dada por la trascendencia de la obra del prócer.

Lo principal, es que el mito tiene la capacidad de otorgar identidad a la comunidad

que lo construye. Las respuestas sobre el origen de nuestra sociedad y el otorgamiento de identidad, es finalmente una tarea asumida por el mito y que la historia es el vehículo utilizado para la difusión del mito, por lo que la identidad estaría determinada por el mito y no por la historia. Sería la historia la “cara visible” de la existencia de este discurso. El riesgo que se corre es confundir historia o relato histórico con mito. Para aclarar esto, diremos que a lo que hacemos referencia es a la forma de “enseñar” la historia, es ahí donde podemos encontrar recursos propiamente míticos, ya que esta forma de enseñar está reforzada a su vez por una ritualidad que la caracteriza y que le da una mayor trascendencia. Cassirer (1998:22-23) respecto a la relación mito - historia, argumenta que “... No es la historia de un pueblo la que determina su mitología sino al revés, es su mitología la que determina su historia; o más bien, no determina sino que ella misma es su destino, la suerte que le toca desde el comienzo...”.

Esto no es posible de ver fácilmente, ya que lo más probable es que el mito haya logrado refugiarse en una estructura que funciona en lo racional, como es la historia, pero que echa sus raíces en lo emotivo. Tal vez sea el aspecto mítico que permita que se radique la historia de un país en la conciencia colectiva de su población y de esta manera haya logrado reproducirse por generaciones. La función mítica en la historia se daría en cuanto ésta es un relato del pasado, que recurre a la memoria para reconstruir y reformularlo en función del presente. Este ejercicio tiene de mítico la necesidad de volver a los orígenes para entendernos y menguar el sentimiento de angustia, ya que el pasado entrega ciertas certezas respecto a lo que somos que fortalecen la identidad. Es común a todos los tipos de sociedades la construcción de mitos, con el fin de proporcionar una identidad que permita diferenciar a un grupo de otro. Considerando esta facultad (y no temiéndole), es posible construir un discurso normal y racional respecto de ellos (Dorfles, 1969).

EL CASO DE BOLIVIA, CHILE Y PERÚ

Para el caso de estas tres naciones hermanas, nos encontramos con que la construcción de las identidades nacionales se asocian directamente con los conflictos bélicos en que se vieron envueltos durante el siglo XIX. Digo conflictos bélicos, porque el primer mito que hay que develar es que, las diferencias entre los tres países no nacen de la Guerra del Pacífico (o del Salitre). Recordemos que unas décadas antes de este conflicto, ya se habían enfrentado los mismos protagonistas, en la llamada Guerra de la Confederación. El nombre mismo con que se conoce en Chile a este conflicto, deja entrever implícitamente cierta responsabilidad de dicha institucionalidad en su génesis, es decir, el uso de este nombre para el conflicto otorga la responsabilidad del mismo a Perú y Bolivia, los derrotados. No es casualidad que este hecho militar, haya acontecido en pleno período que la historiografía tradicional llama “la formación de la República”. Góngora (2006) ya había propuesto hace años la génesis de la nación chilena, a partir del Estado (que sería anterior a ésta) mediante los conflictos bélicos⁴. Por otro lado, no olvidemos que el apelativo de

4 Revisar Mario Góngora “Ensayo Histórico sobre la Nación de Estado en Chile en los siglos XIX y XX” (2006 9ª edición). Editorial Universitaria . Santiago de Chile.

“rotos” con que se designa en Perú de manera peyorativa a los nacionales de Chile, nace primeramente en este conflicto.

Volviendo al caso de la Guerra de 1879, en Chile al llamarla “Guerra del Pacífico” se tiende a invisibilizar el más importante de los motivos del conflicto: El dominio de la zona salitrera de Tarapacá y Antofagasta. Así, se desvía la atención de cualquier hecho que pudiera ser interpretado como una manifestación expansionista de los intereses económicos. Por su parte, en Bolivia a este mismo conflicto se le conoce como Guerra del Salitre y no del Pacífico, pues llamarla de esta última manera, legitimaría el acceso chileno al litoral boliviano como justo botín de guerra del conflicto armado. Al llamar al conflicto “Guerra del Salitre” se asume que la anexión del litoral de las regiones en disputa y la consecuente mediterraneidad boliviana es una externalidad cruel del conflicto.

De esta manera los nombres designados a los conflictos tienen que ver con la representación que cada nación tiene del mismo y del otro.

Para André (1998:231) el aprendizaje de la historia, ha respondido a tres objetivos: la formación de una identidad nacional, la integración a espacios más amplios y la situación respecto de otros países y del mundo, y la transmisión de valores éticos y cívicos de manera explícita o implícita. Por ello se planteaba “Interrogarse acerca de la capacidad de esta enseñanza de promover la facultad de convivir en un mundo cada vez más interdependiente equivale a plantear la pregunta de la significación de esa enseñanza para las naciones, los Estados o los grupos sociales que la practican. (...) ¿Cuál pasa a ser el sentido de la enseñanza de la historia y de la geografía?”.

Conocemos las resistencias de los poderes públicos a cambiar las finalidades y los contenidos de una historia escolar pensada para fomentar la identidad nacional. Por eso no nos ha de llamar la atención que quienes más se preocupen por proponer nuevas maneras, nuevos objetivos y nuevos contenidos de una enseñanza de la historia sean organismos internacionales o incluso grupos ligados a congregaciones religiosas. Para la región de nuestro interés, desde hace ya 5 años, un grupo de profesores de Historia y Ciencias Sociales de Bolivia, Chile y Perú, a instancias de la Compañía de Jesús, inició una serie de encuentros en que se busca sincerar la manera en que las temáticas conflictivas que involucran a los tres países son tratadas en las clases de primaria y secundaria⁵. Varias de estas jornadas desarrollaron grupos focales, en los que se pudo identificar ciertos “mitos” presentes en la representación nacional de cada país y que directamente promueven la enemistad y por supuesto, dificultan el encuentro, de manera consciente e inconsciente. Dichos mitos aparecen en los discursos de los docentes, reforzados por literatura de consulta en los tres países:

BOLIVIA: El Mito de la Mediterraneidad culpable. En este discurso aparentemente la condición de mediterraneidad de Bolivia, resultante de las condiciones impuestas tras la Guerra del Pacífico se vislumbra como la gran culpable de que el país no alcance los objetivos sociales y económicos anhelados. De la misma manera, ante diversas crisis en que ha

5 Otra iniciativa similar se desarrolló por la Universidad de Los Andes y el programa “Aulas en Paz”, sin embargo su centro de atención se desarrollaba en los conflictos internos de la sociedad colombiana. Ver: *Educ.* Vol. 13, No. 3, septiembre-diciembre de 2010, pp. 347-359.

sido necesario cohesionar a la nación ante un objetivo común, se enarbola la bandera de la reivindicación y el odio al “agresor” del siglo XIX.

CHILE: El Mito de la Superioridad relativa. La representación de la nación chilena, tiende a reforzarse en el mito de superioridad en relación a sus vecinos. Se pretende que en Chile no hay corrupción, reina el orden y que es un paraíso de probidad y eficiencia. Dicha situación se refuerza con el discurso del “jaguar” o “los ingleses de América del Sur”, que generan en el mejor de los casos un deseo de asistencialidad con el “hermano menor”.

PERÚ: El mito del “Enemigo acechante” (Parodi, 2010). Es común revisar prensa y literatura en este país que llama a prepararse para la “nueva invasión” del sur. Cada acción de los vecinos chilenos es considerada como preparativo a una agresión a la que hay que anticiparse. Esta situación llena de desconfianza la mirada hacia cualquier acercamiento.

NUEVA DIDÁCTICA: METODOLOGÍA POR SOBRE EL CONTENIDO

Bailly (1998) señalaba la necesidad de adecuar los fines de la enseñanza de la historia a los cambios producidos en el mundo en los últimos tiempos. El contexto contemporáneo que implica la integración del estudiante a la “aldea global” y su participación activa en la “sociedad del conocimiento”, requiere que el sujeto de aprendizaje sea capaz de gestionar, adquirir y aplicar conocimientos que nacen de su propia actividad de construcción intelectual, bajo una guía permanente del docente. Esto trae implícita una serie de consecuencias en la manera de abordar las temáticas históricas y en las repercusiones sociales y políticas en la formación de las futuras sociedades. El docente debe promover en el estudiante las competencias necesarias para someter a un juicio crítico las informaciones que enfrente, y situar su relación con el “otro” en el espacio del respeto mutuo.

Por tradición, la enseñanza de la Historia se ha desenvuelto en cátedras que generalmente siguen una metodología expositiva. Esta metodología de enseñanza se preocupa de la comprensión y de la relación con sentido de los contenidos y privilegia la presentación de éstos desde una fuente indiscutible del canon histórico, representada por el docente. El marco de enseñanza tradicional contrasta con la actitud común de constructivismo que tiene la mayoría del estudiantado. El constructivismo plantea que el estudiante estructura su conocimiento del mundo, conectando cada nuevo hecho, experiencia o entendimiento en una estructura que crece de manera subjetiva y que lo lleva a establecer relaciones racionales y significativas con el mundo. Así, la cátedra deja de ser un vehículo efectivo, en la medida que el alumno deja de prestar atención al monólogo y pierde la motivación. El aprendizaje se facilita cuando ellos construyen intelectualmente en el aula, estimulando su razonamiento.

Por otro lado, se debe tomar ventaja de las modalidades de aprendizaje. Cada alumno tiene una forma preferencial de aprendizaje. De ahí nace el interés en desarrollar métodos inductivos de aprendizaje. El concepto principal relacionado con dichas metodologías es la experiencia en sí. La táctica principal es darles a los alumnos algo que investigar, no algo que aprender. La educación actual debe ser formadora de investigadores. Una pedagogía que tome en cuenta los principios del constructivismo no puede pensar en contenidos que “instalará” en las mentes de sus alumnos, sino en el proceso, los estímulos y los

medios que podrá a su alcance para que logren adquirirlos de manera constructiva y sean así significativos y duraderos. En esta propuesta se arguye que la misma naturaleza del hacer demanda en sí misma el pensar. Por lo tanto, el aprendizaje es un resultado natural del hacer. Esto representa un cambio de paradigma, donde el foco de atención deja de recaer en el docente e ilumina al estudiante. Este hecho, si bien es un gran desafío, presenta a su vez una oportunidad valiosísima: La posibilidad de romper con los discursos históricos que aparecen como herencia de formación en los profesores. Con una mayor autonomía en la construcción del conocimiento de parte del alumno, este peligro reduce su impacto.

Por otro lado, las herramientas tecnológicas permiten que el estudiante acceda a un enorme cúmulo de información. El problema es el juicio a través del cual el estudiante filtra los antecedentes y decide cuál información es valiosa, cuál no y cuales son los intereses y concepciones tácitas presentes en las fuentes de información a las que se enfrenta.

EL ATERRIZAJE EN UNA TÉCNICA: EL DEBATE

Para el Consejo de Europa (2002) lo importante de mirar hacia atrás, de enfrentarse al pasado, por más condenable que pueda ser, es garantizar que se siga progresando en la vía de los derechos humanos y de la democracia. Así, en el Simposium "Face aux détournements de l'histoire" celebrado en Oslo (1999), Wirth (2000) en la presentación del informe general decía:

- "la necesidad de examinar los riesgos de desviaciones que pueden comportar las funciones asignadas a la enseñanza de la historia por el poder (...), pero también por la sociedad en su conjunto" (p. 33).
- "los países democráticos no están al abrigo de una instrumentalización de la historia. Se ha insistido sobre el "mal uso" que se hace de la historia cuando es enseñada en una óptica nacionalista" (p. 35-36).
- "en las democracias, la historia también puede ser utilizada en vista a promover ciertos valores. Hay un lado muy positivo en la voluntad de defender unos valores democráticos y el hecho que la historia tenga una finalidad cívica no puede ser más que aprobado en la medida en que se trata de permitir a los alumnos que se conviertan en ciudadanos capaces de pensar libremente ..." (p. 37-38).

Este peligro es denunciado también por Martín, en el caso español. Martín señala que "La invocación al "civismo", "tolerancia", "solidaridad", "convivencia pacífica"... impregnan las intenciones y los objetivos. Sin embargo, es la lógica de la afirmación identitaria sobre la historia y el territorio la que impregna las decisiones susceptibles de condicionar la práctica" (2002:714).

En el debate realizado en USA sobre un currículum de estudios sociales centrado en la historia o en los problemas sociales, de carácter interdisciplinar, Whelan (1997) apoyaba un currículum centrado en la historia en el que los estudiantes sean activos, creativos y ejerzan el juicio crítico y valorativo en vez de memorizar contenidos factuales. Es decir,

un currículum que implicase a los estudiantes de historia en el proceso de construir conocimientos y significado.

Para el objetivo de potenciar una mirada empática que permita observar los acontecimientos del pasado en su contexto histórico, planteamos como una alternativa funcional el trabajo con la técnica del Debate, en cualquiera de sus modalidades.

Rafael Rodríguez Prieto (2012) expone de manera muy clara las ventajas de la técnica del debate, sobre todo destacando que la posibilidad de debatir en relación a los contenidos aprendidos en el aula permite la inserción del contexto en el debate universitario y así, la sociedad, sus condiciones materiales y los problemas cotidianos penetran la reflexión que tiene lugar en el aula, ayudando a que se establezca una real conexión entre universidad y sociedad.

En esta misma línea, el debate es un aterrizaje práctico del modelo de Aprendizaje en Base a problemas (ABP), que guiado cercanamente por el docente presenta una serie de ventajas, como por ejemplo:

- a) Los estudiantes pueden elaborar un diagnóstico de sus propias necesidades de aprendizaje.
- b) Promueve el desarrollo del análisis y síntesis de información.
- c) El estudiante le da sentido a lo que aprende y se compromete más con su proceso de aprendizaje.
- d) Fomenta en el alumno la actitud positiva hacia el aprendizaje.
- e) En el método se respeta la autonomía del estudiante, quien aprende sobre los contenidos y la propia experiencia de trabajo en la dinámica del método.
- f) Es un método de trabajo activo donde los alumnos participan constantemente en la adquisición de su conocimiento.
- g) El método se orienta a la solución de problemas que son seleccionados o diseñados para lograr el aprendizaje de ciertos objetivos de conocimiento.
- h) El aprendizaje se centra en el alumno y no en el profesor o sólo en los contenidos.
- i) El profesor se convierte en un facilitador o tutor del aprendizaje.
- j) Desarrolla un pensamiento crítico y creativo.
- k) Los alumnos asumen la responsabilidad de su aprendizaje, seleccionan los recursos de investigación que requieren: libros, revistas, bancos de información, etc.
- l) Desarrolla una base de conocimiento relevante caracterizada por profundidad y flexibilidad.
- m) Desarrolla habilidades para la evaluación crítica y la adquisición de nuevos conocimientos con un compromiso de aprendizaje de por vida.
- n) Desarrolla habilidades para las relaciones interpersonales.
- ñ) Involucra al alumno en un reto (problema, situación o tarea) con iniciativa y entusiasmo.
- o) Orienta las deficiencias de conocimiento y habilidades hacia la búsqueda de la mejora.

Por otro lado, a través del debate en particular, el alumno desarrolla, ejercita y expone, entre otras, competencias de procesamiento de información relevante, acceso, selección y organización de diversas fuentes, desarrollo de planteamientos fundados sobre la base de esa información, adquiere la capacidad de revisar planteamientos a la luz de nuevas evidencias y perspectivas, suspendiendo juicios en ausencia de información pertinente y relevante, se promovería el respeto a posiciones divergentes a través de una escucha atenta, activa y reflexiva, además de todas las ventajas en la comunicación ya sea oral, escrita, gráfica o kinestésica que la propia exposición de planteamientos supone. No obstante, es necesario recomendar lo siguiente:

1. Entregar al inicio del curso el listado con temas a debatir, cada uno relativo a las diferentes unidades de aprendizaje y planteados en términos de una pregunta desafiante y que plantee más de una posible respuesta (descartando los contenidos de obviedad).
2. Determinar aleatoriamente los temas, las parejas y las posiciones a debatir. Es importante que el alumno no elija su tema y su postura en el debate, pues se pierde el ejercicio de empatía al no desafiar el asumir una posición que pueda ser distinta a la propia.
3. Una vez determinado el tema y la postura, cada estudiante tendrá un tiempo para preparar su discurso, a fin de potenciar la investigación, la argumentación y la elaboración de estrategias que permitan defender la tesis correspondiente. Ojalá sea más de una semana.
4. Como toda actividad educativa, su pauta de evaluación debe ser conocida por el alumno de antemano. Así mismo, se sugiere que el respeto por la contraparte sea uno de los elementos considerados en la evaluación.

El alumno se verá obligado a suponer argumentos a favor y en contra, y a veces defender posiciones que no lo identifican promoviendo respeto por el otro y la posibilidad de la construcción de una interpretación histórica propia que le permita estar mejor preparado para proponer una nueva mirada en la relación de las naciones en un mundo globalizado.

CONCLUSIONES

El Mundo Globalizado impone nuevos desafíos a las ciencias sociales y a la manera en que tradicionalmente se han enseñado. Entre los desafíos más importantes se presenta el de la educación en historia. La realidad actual lleva a proponer una enseñanza de la historia que promueva la cooperación y confluencia de intereses comunes entre las naciones, en oposición a la práctica tradicional que profundizó la alteridad, propia de la etapa de la construcción de los Estados nacionales modernos.

Conscientes de este hecho, el caso de Bolivia, Chile y Perú representa un buen ejemplo. Las iniciativas múltiples que han intentado acercar posiciones entre las distintas interpretaciones de los hechos que nos han separado, no han tenido éxito en mi opinión porque su acción se centra en la discusión en torno a los hechos. Es decir, las buenas intenciones

chocan con el tradicional lugar de privilegio que los “contenidos” han tenido en el currículum de la educación en historia. Se ha planteado tradicionalmente evitar ciertos temas que promuevan la enemistad, situación ingenua ante la imposibilidad misma de enfrentarse a los programas de estudio de cada uno de los países, y las cargas incorporadas al estudiante desde las fuentes informales de educación, que a su vez adquieren mayor relevancia día a día. Aunque se haga un esfuerzo consciente en este sentido, los enormes espacios informales a los que los jóvenes y niños se ven enfrentados hoy en día y la presencia inconsciente de mitos y representaciones cultivadas por muchos años hacen imposible una iniciativa así. Es por esta razón, que el acento debiera trasladarse de los contenidos, a las metodologías.

La Educación del siglo XXI obliga preparar a los estudiantes para enfrentarse a la enorme cantidad de datos que reciben por canales diversos (sean o no profesores, pares, medios de comunicación, etc.). Por lo tanto, la idea es adaptar la educación en Historia a los paradigmas educativos que transfieren el protagonismo al estudiante, a través de metodologías activas, como la del debate que, aplicada de manera adecuada puede generar el desarrollo de empatía, análisis crítico y autonomía en la construcción del aprendizaje y de la interpretación de la Historia.

El siglo XXI exige educar para la Paz y el acercamiento, y este objetivo se puede alcanzar modificando los esquemas tradicionales con los que enfrentamos la Historia en las prácticas educativas, trasladando el protagonismo desde el contenido y la labor docente, a las metodologías y la acción del estudiante, quien a la postre debe educarse para actuar en el futuro y no en el pasado.

BIBLIOGRAFÍA

ANDRÉ, YVES (1998) “El mundo y el territorio: la historia y la geografía para aprender a convivir”. *Perspectivas*, vol. XXVIII, n° 2, junio, 231-236.

AUDIGIER, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris. Inrp.

BAILLY, A. (1998): “La educación para las nuevas ciudadanía mediante la historia y la geografía: enfoque teórico”. *Perspectivas*, vol. XXVIII, n° 2, junio, 223-229.

CASSIRER, E. (1998). *Filosofía de las formas simbólicas*. FCE, México.

DIJK, TEUN A. VAN (1997) (ed), *Discourse As Structure and Process (Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction)*. (Vol. 2), London: Sage Ltd.

DORFLES, GÜLO (1969). *Nuevos ritos, nuevos mitos*. Barcelona. Ed.Lumen.

GALLARDO, MARÍA TERESA Y MORENO, JAIME. (2005) “La trascendencia del mito en la enseñanza de la Historia de Chile. Construcción, deconstrucción y reconstrucción de mitos” <http://sis.dic.uchile.cl/jspui/handle/2250/1490> consultado el 7 de diciembre de 2011.

GÓNGORA, MARIO (2006) *Ensayo Histórico sobre la Nación de Estado en Chile en los siglos XIX y XX*. 9ª edición, Santiago de Chile. Editorial Universitaria.

JENSEN, BERNARD (2000) “L’Histoire à l’école et dans la société en général: propos sur l’historicité de l’enseignement de cette discipline”. In Conseil de L’Europe (2000): *Détournements*

de l'histoire. Symposium "Face aux détournements de l'histoire", Oslo, 28-30 juin 1999. Strasbourg. Editions du Conseil de l'Europe, 89-104.

MARTÍN, ANTONIO (2002) "La enseñanza social bajo la impostura territorial. Una crítica fedecariana a los programas autonómicos". In FORCADELL, C. et al. (coord.): *Usos públicos de la historia. VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. Zaragoza 708-720.

PAGÉS, JOAN (2003) "Ciudadanía y enseñanza de la historia" *Reseñas de Enseñanza de la Historia* n° 1, octubre, Revista de la APEHUN. Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (Argentina).

PARODI, DANIEL (2010) "La república frustrada y el enemigo perverso. La Guerra del Pacífico en la Historia de la República del Perú de Jorge Basadre". <http://revistas.pucp.edu.pe/ojs/index.php/summa/article/view/57/61>

RODRÍGUEZ, RAFAEL (2012) "El debate como estrategia de innovación docente. Experiencias en Filosofía del Derecho y Teoría de la Cultura". Revista UPO INNOVA VOL.1 Universidad Pablo de Olavide, Sevilla. España.

RÜSEN, JÖRN (2001). "What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence." Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC. <http://www.cshc.ubc.ca>

SEIXAS, PETER (2000): "Schweigen! Die Kinder! Or, Does Postmodern History have a Place in the Schools". In STEARNS, P. N./SEIXAS, P./WINEBURG, S. (ed.) *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives*. Published in conjunction with the American Historical Association. New York. New York University Press, 19-37.

TUTIAUX-GUILLON, NICOLE (2003^a): "L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français". In TUTIAUX-GUILLON, N./NOURRISSON, D. (eds.): *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne. Publications de l'Université de Saint-Étienne, 27-41.

TUTIAUX-GUILLON, NICOLE (2003^b): "Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. Objetivo de una etapa". Enseñanza de las Ciencias Sociales 2: 27-35.

TUTIAUX-GUILLON, NICOLE./MOUSSEAU, MICHAEL (1998): *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique. Enquête européenne. Youth and History*. Paris, INRP.

WHELAN, M. (1997): "History as the Core of Social Studies Education". ROSS, E. W. (ed.): *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems, and Possibilities*. State University of New York Press, Albany, 21-37.

WIRTH, LAURENT (2000): "Face aux détournements de l'histoire". Rapport général. In CONSEIL DE L'EUROPE (2000): *Détournements de l'histoire. Symposium "Face aux détournements de l'histoire"*, Oslo, 28-30 juin 1999. Strasbourg. Editions du Conseil de l'Europe, 27-63.



SECCIÓN EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

LAS GUÍAS DE TRABAJO AUTÓNOMO A TRAVÉS DE MOODLE. OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES. UNA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

THE SELF-EMPLOYMENT GUIDE THROUGH MOODLE PLATFORM. STUDENT'S OPINION. AN EXPERIENCE AT THE UNIVERSITY OF GRANADA

EMILIO CRISOL MOYA Y M^a ASUNCIÓN ROMERO LÓPEZ

Universidad de Granada
Faculta de Ciencias de la Educación
Dpto. Didáctica y Organización Escolar
Granada, España
ecrisol@ugr.es
romerol@ugr.es

Recibido: 10/02/2012 Aceptado: 07/10/2012

RESUMEN

El modelo de educación centrado en la enseñanza, donde el protagonista es el profesor, deja paso a un sistema basado en el aprendizaje, donde el estudiante es el responsable de su propio proceso de aprendizaje y el profesor debe buscar y utilizar la metodología y los medios más adecuados que ayuden al estudiante en éste.

En este proceso de cambio se abren espacios para nuevos recursos metodológicos y se recuperan otros. Uno de estos recursos es la guía de trabajo autónomo, una herramienta de trabajo que permite un aprendizaje más reflexivo y menos memorístico, activo en todo el proceso y dirigido a fomentar el aprender a aprender. Para ello, se recurrió a Moodle, un software libre para la docencia online. La presente experiencia mostrará la opinión y el grado de satisfacción de los estudiantes pertenecientes a la Titulación de Grado en Logopedia, sobre el uso de las guías de trabajo autónomo, como recurso docente basado en el aumento de la responsabilidad, implicación y autonomía de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

LOGOPEDIA, GUÍA DE TRABAJO AUTÓNOMO, MOODLE, OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES

ABSTRACT

The model of education in focused on teaching, where the protagonist is the teacher this one, gives way to a learning-based system, where the student is responsible for their own learning and the teacher must find and use the methodology and the means which are the most appropriate to assist the student in this process.

In this process of change the spaces are open up for new methodological resources and others recover. One such resource is the guide to self-employment, a tool that allows a more reflective learning and less rote, active throughout the process and aimed at learning to learn. To this end, turned to Moodle, a free software for online teaching. This experience will show the opinion and satisfaction of students from the Bachelor Degree in speech therapy, the use of self-employment guidelines, as a teaching resource based on the increased responsibility, involvement and student autonomy in their learning process.

KEY WORDS

SPEECH THERAPY, SELF-EMPLOYMENT GUIDE, MOODLE, STUDENT'S OPINION

INTRODUCCIÓN

A lo largo de estos últimos años, la Enseñanza Superior ha experimentado un cambio significativo, no sólo en lo referente a la reforma de métodos, contenidos y estrategias docentes, sino también y de un modo muy especial, en los recursos y medios didácticos de los que dispone a la hora de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gámiz *et al.*, 2008). Este cambio promovido por la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior, conlleva la sustitución del modelo tradicional de enseñanza por un modelo centrado en el aprendizaje del estudiante, donde los medios y materiales didáctico adquieren un nuevo papel destinado a propiciar la construcción de conocimiento y facilitando la autonomía de los estudiantes en el aprendizaje (Zabalza, 2004).

En este nuevo contexto, el estudiante pasa a ser el protagonista de su formación. Su función es fundamental en el proceso de enseñanza, ya que es ahora el responsable y autorregulador de su proceso de aprendizaje; el estudiante atribuye significado y sentido al nuevo conocimiento, identificando para ello sus necesidades de formación, estableciendo sus objetivos de aprendizaje y, cómo no, motivándose al inicio y durante el itinerario de aprendizaje, para el cual generará confianza en sí mismo.

De igual modo, el docente ha de facilitar los métodos para que el estudiante sea el propio constructor de su conocimiento, ofreciéndole así los recursos y medios de búsqueda de información, de selección, desarrollo de habilidades, hasta cambiar su concepción del aprendizaje para la evaluación a un aprendizaje para la formación (Gámiz *et al.*, 2008): consiguiendo el desarrollo de competencias y una formación integral; propiciando la formación de estudiantes autónomos, que autodirijan su proceso permanente; facilitando la adquisición de la autonomía a través de actividades de aprendizaje, y promoviendo metodologías que favorezcan el aprendizaje activo y acerquen la formación a la realidad profesional.

Este cambio en la metodología implica que el docente cuide minuciosamente el proceso de aprendizaje del estudiante en cuanto a: programación de actividades activas; ofrecimiento de las orientaciones necesarias al estudiante sobre dichas actividades; especificación de las pautas por las que se optan, y organizando el aula; planificación de la materia temporalmente; control y dirección del trabajo autónomo del estudiante; resolución las dudas, problemáticas de tipo técnico y comprensivo que puedan surgir; realización de un seguimiento individual, y haciendo pensar a los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, para los estudiantes, ir a clase ya no supondrá una actitud pasiva; copiar apuntes que después habrá de estudiar de forma más o menos razonada, ya no será la única tarea, ahora los estudiantes irán a clase a participar en tareas que le permitan aprender más como buscar e integrar información, trabajar en equipo, presentar resultados, tomar decisiones y, por supuesto, estudiar, etc. A lo largo de su aprendizaje aparecerán muchas situaciones en las que él tendrá que desenvolverse autónomamente.

En definitiva, los estudiantes tendrán que aprender a ser sujetos activos, compro-

metiéndose con las exigencias y retos que le propondrá su propio aprendizaje; deberán mejorar sus formas de comunicación, participación y responsabilidades, aprendiendo así a construir significados y gestionar su aprendizaje, es decir, se trata de que éstos asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje y que aprendan a aprender.

Y el profesorado habrá de ser capaz de trabajar y generar conocimiento en diferentes entornos de aprendizaje y ser sensible a las demandas, necesidades y expectativas de sus estudiantes. En su función de apoyo y guía, su papel activo de convencer a los estudiantes de la necesidad de implicación y de los beneficios personales y profesionales que esto les supondrá será fundamental.

EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO, LA NUEVA FINALIDAD DE LA UNIVERSIDAD

La premisa de que el estudiante en la enseñanza universitaria es totalmente autónomo no es del todo real. *La universidad necesita enseñar para la autonomía a los estudiantes: aprender por sí mismos y ser unos profesionales autónomos y estratégicos en su futura labor profesional* (De Miguel, 2006, 78).

“Si por “trabajo” simplemente entendemos, la realización efectiva de una labor determinada dirigida a la consecución de unos objetivos o fines de producción, y por “autónomo” el hecho de que esa realización se lleve a cabo por cuenta propia, sin dependencia alguna de otras personas” (García y Rodríguez, 2008, 97). Por trabajo autónomo entendemos toda realización de acciones iniciadas y propuestas por la propia persona que las realiza, con el fin de conseguir unas metas también prefijadas por el mismo. Nosotros entendemos por trabajo autónomo una modalidad de aprendizaje en la que el estudiante se responsabiliza de la organización de su trabajo y de la adquisición de las diferentes competencias según su propio ritmo; lo que conlleva, por parte de quien aprende, el asumir la responsabilidad y el control del proceso personal de aprendizaje, y las decisiones sobre la planificación, realización y evaluación de la experiencia de aprendizaje (De Miguel, 2009).

El concepto de trabajo y aprendizaje autónomo ha sido objeto de un extenso análisis en la literatura sobre la enseñanza. Siendo así, que algunos de los términos utilizados han sido: aprendizaje autónomo, aprendizaje autodirigido, aprendizaje autorregulado y autoaprendizaje (De Miguel, 2006). Eso sí, todos ellos relacionados con el desarrollo personal, la dirección hacia el interior de uno mismo, la autorrealización y la autonomía.

De forma general, se puede argumentar que se trata de una modalidad de aprendizaje caracterizada por una escasa dirección por parte del profesor y en la que el contenido no se le presenta al estudiante en su forma final. Este hecho es el que hace diferente al profesor en cuanto a la enseñanza tradicional, pero también es diferente el rol del estudiante tanto en el aula como fuera (Hemelo, 1994).

Según Printrich y Groot (1990) para estudiantes de Educación Superior, el aprendizaje autónomo se considera que está constituido por tres grandes aspectos:

1. Estrategias cognitivas o procedimientos intencionales que permiten al estudiante tomar las decisiones oportunas de cara a mejorar su estudio y rendimiento.

2. Estrategias metacognitivas o de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.
3. Estrategias de apoyo referidas al autocontrol del esfuerzo y de la persistencia, y a promover condiciones que faciliten afectivamente el estudio.

De esta forma, el profesor es fundamentalmente mediador del aprendizaje entre los contenidos y la actividad constructivista del estudiante (De Miguel, 2009). Toda la intervención docente se orienta a conseguir que sus estudiantes se conviertan en personas autónomas, competentes para responder de manera eficaz y diligente a los cambios y versiones que le ofrezcan los contextos en los que interactúan. Siendo las funciones del profesor entre otras: *definir el diseño y justificación de la estructura de enseñanza-aprendizaje autónomo, suministrar información referencial de la propia materia, asesorar en el diseño de los itinerarios de aprendizaje del estudiante, acompañar en el proceso de aprendizaje autónomo, evaluar de forma continua procesos y resultados y supervisar la práctica del estudiante* (De Miguel, 2006, 79).

NUESTRA EXPERIENCIA

La incorporación de las nuevas tecnologías en todos los aspectos de la vida y la sociedad misma está demandando nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje. Es en este entorno de trabajo cooperativo donde las nuevas tecnologías y los entornos de trabajo virtuales adquieren una gran importancia ya que, por ejemplo, permiten la comunicación asíncrona en tiempo y lugar entre los agentes implicados y facilitan el acceso a una gran cantidad de recursos e información externa.

En este proceso de cambios se abren espacios para el uso de nuevos recursos metodológicos y se recuperan otros. Uno de estos recursos es la guía de trabajo autónomo, una herramienta de trabajo que permite un aprendizaje más reflexivo y menos memorístico, activo en todo el proceso y dirigido a fomentar el aprender a aprender. Se trata de una herramienta en línea con otras como el portafolio o carpeta de aprendizaje, pero que, en cuanto a las anteriores, presenta una gran diferencia, y es que predomina una mayor dirección, acompañamiento y guía por parte del profesor en la realización de las tareas y destrezas a adquirir. Y aunque existen muchas herramientas que permiten el trabajo autónomo, el instrumento didáctico más relevante y sistemático para éste es la guía de trabajo autónomo (Salvador y Gallego, 2003). La apuesta por esta herramienta no conlleva la anulación del uso de otros recursos, sino todo lo contrario, la guía de trabajo autónomo requiere la complementariedad de otros recursos basados, al igual que ella, en el trabajo proactivo o planificado del docente (Camacho, 2007), y el aprendizaje por descubrimiento, activo, constructivo y, como no, significativo (García y Rodríguez, 2008).

Se trata de una herramienta que no sólo encaja con las indicaciones del nuevo marco europeo de enseñanza universitaria, sino también con el actual y nuevo mercado laboral (García y Rodríguez, 2008) en el cual, cada vez más se demandan profesionales activos, con iniciativa, formados para el trabajo en equipo y con la capacidad para el aprendizaje autónomo, la innovación y el reciclaje laboral. Estamos hablando de un proceso de "aprender a aprender" (lograr que el conocimiento adquirido por el estudiante sea significativo, de tal manera que lo pueda utilizar de forma efectiva y sepa dónde aplicarlo en el momento

que lo necesite y a lo largo de su vida) que promueva la autonomía responsable del futuro profesional, y que le dote de habilidades para localizar, evaluar, gestionar y sintetizar la información, para así afrontar con éxito los cambios de la sociedad del conocimiento.

Tal como afirman Romero y Crisol (2009), la guía de trabajo autónomo es considerada un elemento vertebrador del aprendizaje por descubrimiento, dado que en ella se articulan técnicas de trabajo intelectual y de investigación, actividades tanto individuales como grupales, experiencias curriculares y extracurriculares, etc.

Camacho (2007, 49) la define como: *Planteamiento cuidadoso y metódico del trabajo del alumno, con todas las referencias, fuentes y materiales necesarios para que aprenda por sí mismo*. Es decir, se trata de un conjunto de actividades organizadas con una sola finalidad, que el estudiante aprenda y que aprenda por sí mismo.

Numerosas y variadas son las características que podemos encontrar a través de los diferentes autores sobre las guías de trabajo autónomo, pero algunas de las más relevantes y destacadas son las siguientes (Sáenz, 1994, 355):

- “Es un instrumento que el profesor pone en manos del estudiante para orientarle en sus tareas de descubrimiento y aprendizaje.
- Es una relación de actividades a desarrollar por el estudiante en la búsqueda de conocimientos, resolución de problemas o adquisición de destrezas.
- No son fichas, listas o relaciones de cuestiones, actividades o tareas repetitivas para casa o para clase que se resuelven copiando de un material previamente designado.
- Es un esquema de trabajo que ayuda al estudiante a organizar las tareas de modo secuencial.
- Es un compromiso de trabajo para una unidad de tiempo y del que el estudiante se responsabiliza de forma independiente.
- Es una cuidadosa selección de sugerencias para motivar intrínsecamente al aprendizaje y suscitar creatividad (Cox, 2003), iniciativa, actitudes de investigación, espíritu crítico, desarrollo de habilidades y adquisición de conocimientos.

Las guías pueden desarrollarse de modo individual y de modo colectivo, siendo éste un criterio en nuestra experiencia. Según García y Rodríguez (2008, 112), ambas modalidades pueden resultar efectivas, sin embargo, *“la actividad en grupo produce beneficios, además de la superación del individualismo insolidario”*, aunque como también señalan estos autores, demanda mayor supervisión del proceso por parte del profesor que contrarreste la posible falta de participación de todos los miembros del grupo. Para Sáenz (1989) la resolución de las guías de forma grupal permite una mayor capacidad de almacenamiento de información, es decir, al ser más personas y al poseer cada uno una estructura cognitiva, mayor es la acumulación de información, así como una mayor energía, es decir, a mayor número de componentes mayor energía y mayor efecto motivador.

En cuanto a la estructura seguida para la creación de cada una de las guías de trabajo autónomo, basándonos en Sáenz (1994) se optaron por los siguientes apartados o elementos: Materia: se trata de identificar la disciplina, con la denominación designada para la

asignatura, e incluso el área o las áreas; Tema: indicación expresa del tema del programa de la asignatura así como, en su caso, del bloque al que pertenece dentro del campo científico o en el que se ha vertebrado en el programa de la asignatura; Objetivos: es necesario reflejar los objetivos que se pretenden conseguir con la realización de la guía, incluyéndose el campo afectivo, actitudinal, el desarrollo de destrezas, competencias y habilidades, es decir, se trata de los objetivos de la asignatura que a su vez se derivarán de los objetivos específicos de la guía didáctica. Actividades: es el grueso de la guía didáctica, se trata de la secuenciación de actividades, diferenciadas entre obligatoria y voluntarias; Bibliografía: es imprescindible presentar un listado de fuentes de información útiles, significativas, como libros, artículos, internet, legislación, etc.

CONTEXTO

Nuestra experiencia se enmarca en el Grado de Logopedia, específicamente en la materia obligatoria “Fundamentos Educativos de la Logopedia”. Materia perteneciente al área de Ciencias Sociales y Jurídicas de 6 créditos ECTS y primeriza en la titulación tras la presentación de los verifica.

La materia “Fundamentos Educativos de la Logopedia” se plantea como objetivos a conseguir los siguientes (expresados como resultados esperables de la enseñanza):

1. Dominio de la terminología apropiada, adquisición de conocimientos teóricos básicos, actividades prácticas y principios que permitan interactuar eficazmente con otros profesionales.
2. Conocer y ser capaz de integrar los fundamentos pedagógicos de la intervención logopédica en la comunicación, el lenguaje, el habla, la audición, la voz y las funciones orales no verbales.
3. Adquirir las estrategias logopédicas más adecuadas en cada caso.
4. Analizar, criticar y valorar profesionalmente el modo más adecuado en la enseñanza de alumnos o alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE).
5. Conocer los recursos del sistema educativo para dar respuesta a las necesidades educativas especiales.
6. Ser capaz de desarrollar habilidades como: regular su propio aprendizaje, resolver problemas, razonar críticamente y adaptarse a situaciones nuevas.

Siendo las competencias a adquirir por nuestros estudiantes las siguientes:

TABLA 1. COMPETENCIAS GENERALES Y ESPECÍFICAS A ADQUIRIR POR LOS ESTUDIANTES

COMPETENCIAS GENERALES	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	
	Procedimentales/Instrumentales (Saber hacer)	Actitudinales (Saber ser)
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de análisis y síntesis. • Resolución de problemas. • Trabajo en equipo. • Razonamiento crítico. • Compromiso ético. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para afrontar las dificultades y problemas propios de la profesión y tomar decisiones. • Capacidad para ejercer como profesionales comprometidos en el cambio y mejora del proceso educativo y del entorno social en los contextos donde desarrollen su actuación así como de su mejora profesional, a través de la innovación y formación permanente. • Capacidad de crítica y autocrítica en relación con el desarrollo de la profesión logopédica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para ejercer como logopeda de manera crítica y reflexiva en una comunidad con diversidad cultural y con pluralidad de valores. • Adopción de actitudes inclusivas que faciliten la integración y normalización del alumnado con NEAE. • Adquirir habilidades de trabajo en equipo como unidad en la que se estructuran de forma uní o multidisciplinar e interdisciplinar los profesionales y demás personal relacionados con la evaluación diagnóstica y tratamiento logoterápico.

Se trata de una materia organizada conjuntamente entre teoría, desarrollada a través guías de trabajo autónomo y práctica, organizada a través de seminarios/talleres. Los contenidos teóricos quedan distribuidos de la siguiente manera:

- Tema 1. El sistema educativo español: legislación, conceptos y organización.
- Tema 2. Teorías educativas y modelos de desarrollo del lenguaje.
- Tema 3. Lenguaje y sus dificultades en las distintas etapas del sistema educativo.
- Tema 4. La acción logopédica en el centro escolar.
- Tema 5. La acción logopédica en otros contextos educativos.

Siendo sus prácticas (seminarios/talleres) las siguientes:

- Tema 1. Organigrama del sistema educativo.
- Tema 2. Teoría conductista, cognitivista y constructivista para el desarrollo del lenguaje.
- Tema 3. Problemas del lenguaje en E. Infantil, Primaria, Secundaria.
- Tema 4. Funciones y relaciones del logopeda en el contexto escolar.
- Tema 5. Funciones y relaciones del logopeda en contextos educativos.

De tal modo, que al finalizar cada tema teórico de forma continuada es presentado su seminario o taller correspondiente. Todas las actividades formativas propuestas se desarrollarán desde una metodología participativa y aplicada, que se centra en el trabajo del estudiante (presencial y no presencial/individual y grupal). Las clases teóricas desarrolladas mediante las guías de trabajo autónomo, las clases prácticas (seminarios/talleres), las tutorías, el estudio y trabajo autónomo y el grupal son las maneras de organizar los

procesos de enseñanza y aprendizaje de esta materia. Todo ello, es decir, contenidos, seguimiento, prácticas (seminarios/talleres), etc., queda recogido en la plataforma Moodle a través de la cual se organiza la materia.

Moodle, permite distribuir materiales de aprendizaje, crear y gestionar debates temáticos y tableros de anuncios, pasar cuestionarios a los estudiantes, evaluar tareas, integrar recursos de Internet, crear glosarios y diccionarios, gestionar el tiempo a través de un calendario global de distintas asignaturas, también ofrece herramientas de comunicación entre los estudiantes, como la mensajería instantánea, permite la tutoría electrónica en privado o en grupo, calcula estadísticas, gestiona las calificaciones, etc. (Molist, 2006). Inspirada en el constructivismo social, entiende el aprendizaje como un proceso en el cual el estudiante construye activamente nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos presentes y pasados, como apunta Ormrod (2003, 227), *el aprendizaje se forma construyendo nuestros propios conocimientos desde nuestras propias experiencias*.

De este modo, los estudiantes pueden trabajar para clarificar y para ordenar sus ideas y también pueden contar sus conclusiones a otros estudiantes; eso les da oportunidades de elaborar lo que aprendieron (Ormrod, 2003).

Pero no sólo supone un beneficio para los estudiantes, sino, que el uso del Moodle, ayuda al profesor a concentrarse en las experiencias que pueden ser mejores para aprender desde el punto de vista de los estudiantes, en vez de limitarse simplemente a proporcionarles la información que cree que necesitan saber. Su tarea como profesor puede cambiar de ser la fuente del conocimiento a ser el que influye como modelo, conectando con los estudiantes de una forma casi personal que dirija sus propias necesidades de aprendizaje, y moderando debates y actividades de forma que guíen al colectivo de estudiantes hacia los objetivos docentes de la asignatura.

Objetivos y metodología

El objetivo general del que parte esta experiencia, es conocer la opinión y el grado de satisfacción de los estudiantes pertenecientes a la Titulación de Grado en Logopedia, sobre el uso de las guías de trabajo autónomo, como recurso docente basado en el aumento de la responsabilidad, implicación y autonomía de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Este objetivo nos deriva a otros específicos como:

- Desarrollar e incrementar en ellos mismos su dedicación al estudio y su autonomía, y ayudarles a realizar un trabajo continuo y a conocerse mejor como estudiantes para que puedan afrontar los estudios universitarios con mayores garantías de éxito.
- Destacar la importancia del desarrollo individual, e integrar los conocimientos previos en la situación de aprendizaje.
- Desarrollar la capacidad para localizar información, para formular, analizar y resolver problemas.
- Comprobar la eficacia de las guías de trabajo autónomo como recurso didáctico.

El abordaje metodológico seleccionado para alcanzar los objetivos propuestos, ha

sido la perspectiva cuantitativa, basada en la recopilación de declaraciones de una población, dirigida a dar respuesta a los objetivos que se plantean en el estudio (McMillan y Schumacher, 2005). Por lo tanto, se trata de una investigación por encuesta, usando para ello un cuestionario.

La muestra seleccionada para llevar a cabo nuestro estudio estuvo formada por 57 estudiantes que pertenecen a la materia de “Fundamentos Educativos de la Logopedia”, impartida en el primer curso de Grado. La muestra no se encuentra balanceada por la variable “sexo”, ya que al tratarse de una titulación con una amplia tradición femenina; el 95% de la muestra de nuestro estudio fueron mujeres, frente a un 5% de hombres.

El rango de edad de los participantes oscila en intervalos desde Menos de 20 años hasta más de 30 años, de acuerdo a la siguiente tabla.

TABLA 2. EDAD DE LOS ESTUDIANTES

EDAD	FRECUENCIA	%
MENOS DE 20 AÑOS	33	57
20-25 AÑOS	21	37
26-30 AÑOS	2	4
MÁS DE 30 AÑOS	1	2

Como se puede apreciar, los intervalos predominante son “menos de 20 años” y “entre 20 y 25 años”, representando un 94% de la muestra; siendo el 4% estudiantes cuyas edades se sitúan en el intervalo “26-30 años” y el 2% mayores de 30 años.

Para obtener toda la información y poder así dar respuesta a los objetivos planteados se construyó un cuestionario, dirigido a conocer, por un lado, todo el proceso que conlleva el uso de las guías de trabajo autónomo como recurso didáctico (tiempo, contexto, corrección, etc.), a través del software Moodle y, por otro, conocer la valoración que los estudiantes hacen de las guías como herramienta facilitadora de la realización de resúmenes, como herramienta de estudio, así como facilitadora para la preparación de los exámenes.

En cuanto al análisis de datos, se ha procedido a realizar un análisis descriptivo de cada uno de los ítems en general. Los estadísticos descriptivos básicos como media, desviación típica, además de la distribución de frecuencias, tantos por ciento y acumulación de los porcentajes, de cada valor han sido calculados de forma separada para cada variable (Etxeberria y Tejedor, 2005). Para llevar a cabo este tipo de análisis estadísticos hemos utilizado el paquete estadístico SPSS, versión 19.0.

Antes de proceder a mostrar los resultados obtenidos a través de esta experiencia, es de elevado interés acentuar que, de la muestra de nuestro estudio, el 84% no conocía las guías de trabajo autónomo antes de utilizarlas en esta materia, siendo solamente un 16%, los que si conocían las guías como recurso didáctico.

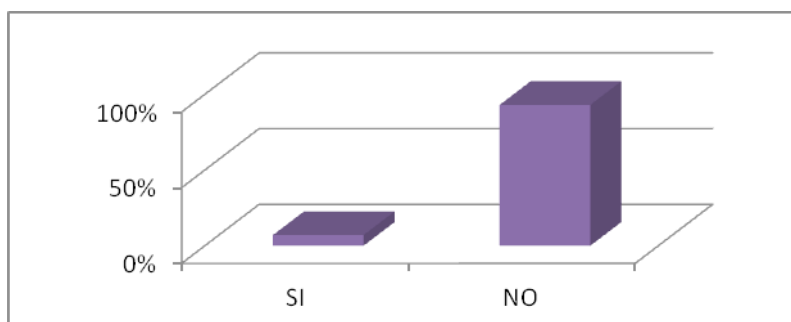
RESULTADOS

A continuación presentamos los resultados obtenidos a través del cuestionario, a la luz de mostrar las opiniones que los estudiantes tienen sobre el uso y procedimiento llevado en clase (Moodle), de las guías de trabajo autónomo como recurso didáctico. Cada

interpretación irá acompañada de su figura correspondiente para, hacer más comprensible la interpretación al lector.

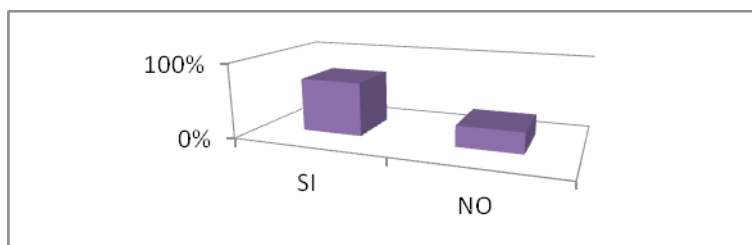
A la primera pregunta, *conocimiento de las guías de trabajo autónomo*, ya se le ha dado respuesta antes de comenzar el apartado “resultados”. En cuanto a la segunda (Gráfico 1), donde se les pregunta a los estudiantes, si habían utilizado las guías de aprendizaje autónomo en otras materias, los resultados obtenidos fueron los siguientes: para el 93% de los estudiantes el uso de las guías de trabajo autónomo es algo novedoso, mientras que para el 7% se trata de una metodología utilizada previamente en otras materias; por lo tanto, de forma general, podemos decir que partimos de unos estudiantes que afirman, mayoritariamente, no haber utilizado antes la metodología didáctica basada en guías de trabajo autónomo.

GRÁFICO 1. USO DE LAS GUÍAS CON ANTERIORIDAD



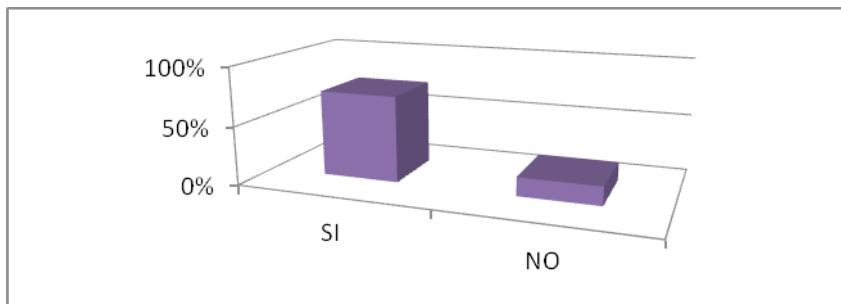
La tercera cuestión (Gráfico 2), referida al acceso de las guías de trabajo de la asignatura; recordando que las guías fueron presentadas a través de la plataforma Moodle donde quedaba expuesta toda la materia. El 72% de los estudiantes confirman haber accedido con facilidad a las mismas, mientras que al 28% restante no les resultó fácil.

GRÁFICO 2. FACILIDAD ACCESO



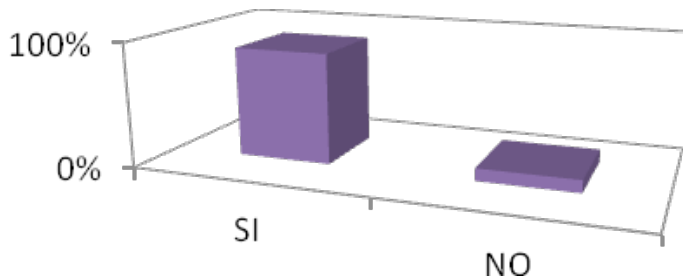
A la pregunta, *¿Cree que el tiempo para la realización de las guías ha sido el suficiente?* (Gráfico 3), recordando que el tiempo estimado para la realización de cada guía fue de dos sesiones (cada sesión aproximadamente de 3 horas); las respuestas de nuestros estudiantes se dirigen en su mayoría hacia el “Sí”, es decir, el 74% de los estudiantes consideraron óptimo el tiempo dedicado a cada guía, mientras que el 26% consideró que no fue el adecuado. Por lo tanto, valorando las respuestas obtenidas, podemos decir que las dos sesiones han sido suficientes para la realización y corrección de cada guía de trabajo autónomo.

GRÁFICO 3. TIEMPO SUFICIENTE PARA SU ELABORACIÓN



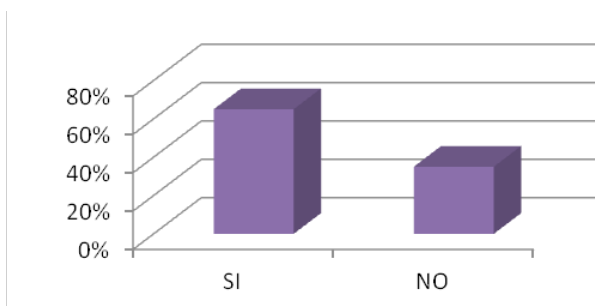
En cuanto a si las actividades presentadas y propuestas para cada guía estaban formuladas de forma adecuada (Gráfico 4); para el 90% de los estudiantes las actividades han sido presentadas de forma clara y precisa, mientras que el 10% restante considera que su presentación no ha sido adecuada, ni para su comprensión ni su realización.

GRÁFICO 4. PRESENTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES



Sobre el contexto donde se han realizado y desarrollado las sesiones para las guías de trabajo autónomo (pregunta sexta) (Gráfico 5); el 65% de nuestros estudiantes consideran que el aula donde se impartían la docencia no era el mejor lugar para su desarrollo, considerando óptimo realizar la guía en espacios adecuados. Aunque un 35% considera que no sería mejor trabajar las guías fuera del aula asignada, considerándose ésta un lugar adecuado para ello.

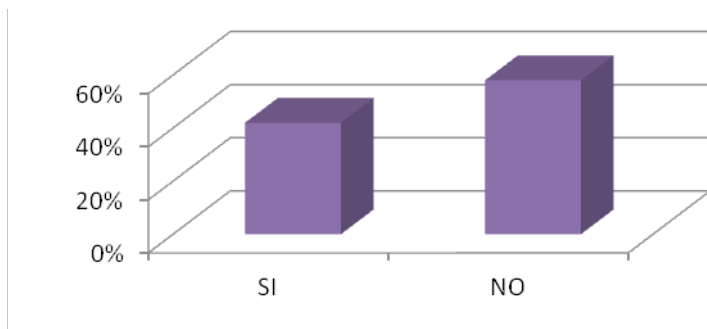
GRÁFICO 5. CONTEXTO PARA SU ELABORACIÓN



A la pregunta, ¿Cree que es mejor la resolución de las guías de forma grupal que de manera

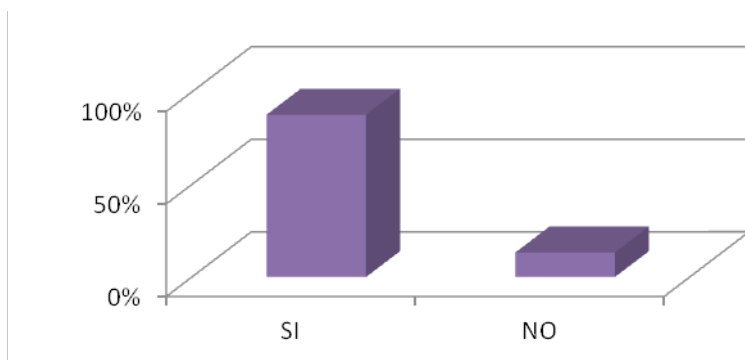
individual? (Gráfico 6), las respuestas de nuestros estudiantes muestran que un 42% prefiere trabajar grupalmente, frente a un 58% que opta por trabajar individualmente.

GRÁFICO 6. TRABAJO GRUPAL VS INDIVIDUAL



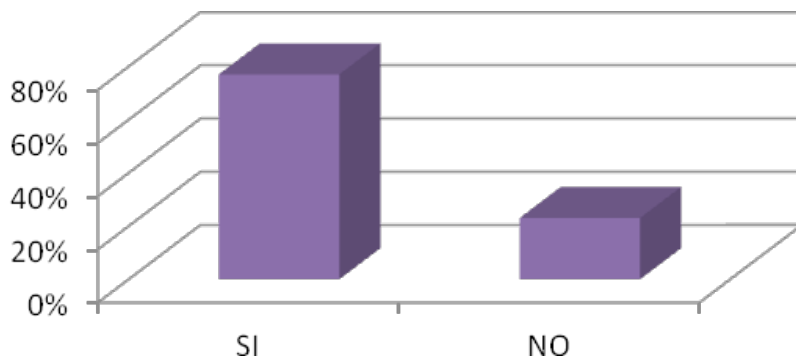
En la pregunta 8 (Gráfico 7) se cuestiona a los estudiantes sobre si las actividades planteadas responden al contenido de los temas; el 88% de los estudiantes afirman que las actividades propuestas para la guía de cada uno de los temas, están totalmente relacionadas al contenido de su tema, contribuyendo así al estudio del mismo y significatividad del aprendizaje de la guía. Sólo un 13% de los estudiantes consideran que las actividades propuestas en las guías están desvinculadas de los contenidos de los temas.

GRÁFICO 7. LAS ACTIVIDADES DE AJUSTAN AL CONTENIDO DE LOS TEMAS



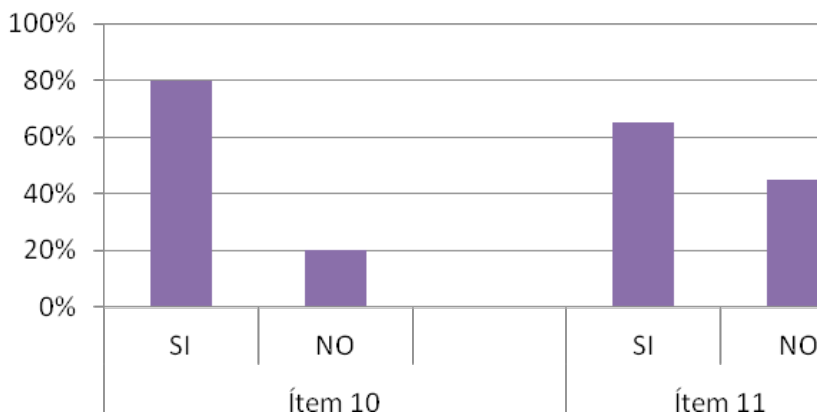
En cuanto a los textos (artículos, glosarios, etc.) que se referencian en las guías para su resolución, *¿son adecuados, suficientes, útiles y claros?* (Gráfico 8); para el 77% de los estudiantes los materiales de apoyo ofrecidos son suficientes, útiles y adecuados para dar solución a las cuestiones planteadas a lo largo de cada guía. Mientras que un 23% del alumnado los consideran insuficientes.

GRÁFICO 8. SUFICIENCIA, UTILIDAD Y ADECUACIÓN DE LOS MATERIALES DE APOYO OFRECIDOS



Las preguntas 10 y 11 (Gráfico 9) se dirigen a valorar la opinión que nuestros estudiantes tienen sobre la corrección y revisión de las guías, así como su posterior utilización y aprovechamiento para el estudio del tema. Para el 80% de los estudiantes, el proceso seguido en la revisión y posterior corrección de cada una de las guías, ha sido acertado, mientras que un 20% afirma no estar del todo satisfecho con el proceso seguido. Los datos obtenidos en la pregunta 11 confirman que la mayoría, un 65% de los estudiantes, considera haber sacado provecho a la realización de las guías para el posterior estudio de los temas, frente a un 45% afirma lo contrario.

GRÁFICO 9. CORRECCIÓN DE LAS GUÍAS Y UTILIDAD PARA EL ESTUDIO DE LOS TEMAS



DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Para que los estudiantes consigan los resultados deseados de una manera razonable y eficaz, la tarea fundamental del profesor consiste en lograr que sus estudiantes realicen las actividades de aprendizaje que, con mayor probabilidad, les dirijan a alcanzar los resultados estimados. (Thomas J. Shuell, 1986, cit. por John Biggs). Y es cierto, que

la mayoría de las metodologías didácticas que se aplican en las aulas universitarias en este nuevo espacio educativo, buscan que los estudiantes “aprendan a aprender”, que comprendan los contenidos de las materias en lugar de memorizarlos, considerándose así la guía de trabajo autónomo una herramienta apropiada al nuevo contexto universitario “planteamiento cuidadoso y metódico del trabajo del alumno, con todas las referencias, fuentes y materiales necesarios para que aprenda por sí mismo” ofreciendo así, “una secuencia de actividades trazada de tal modo que conduzcan inexorablemente al aprendizaje” (Camacho, 2007,49), objetivo tan ansiado por el profesor y el estudiante.

En este tipo de metodología, centrada en el estudiante, es más importante determinar qué se debe aprender, qué lo que debe o hace el profesor (Biggs, 2006). Desde nuestra experiencia, el trabajar con la guía de trabajo autónomo y fomentar a través de sus actividades la indagación, el trabajo colaborativo, el trabajo en equipo, etc., ha permitido que los estudiantes desarrollen estas competencias, que les serán de gran utilidad para su futuro profesional, y que les permitirán enfrentarse con éxito a los desafíos que conllevan los nuevos paradigmas educativos de la Sociedad del Conocimiento. Hecho de gran satisfacción para nosotros, ya que el 84% de nuestros estudiantes no conocía la utilidad de las guías de trabajo autónomo antes de su puesta en práctica en la materia de *Fundamentos Educativos de la Logopedia*; aunque este desconocimiento es justificable, en gran medida, ya que la materia “Fundamentos” se imparte en el primer curso del Grado de Logopedia.

Otro aspecto a evaluar a través de este estudio, ha sido la facilidad o dificultad de acceso a las guías a través de la plataforma (Moodle), que coincidiendo con estudios similares (Caurcel, Rodríguez y Romero, 2009; Romero y Crisol, 2009), casi tres cuartos del total de los estudiantes confirman un fácil acceso, frente a un cuarto al que no les resultó fácil. De algún modo estos datos eran esperados, ya que debemos recordar que la mayoría del alumnado proviene de la Educación Secundaria, donde es menor el uso de algunas aplicaciones informáticas, como pueden ser las plataformas y páginas web, donde se encuentran no sólo la guía, sino parte del material necesario para poder resolver las cuestiones planteadas en ella.

Para la realización de cada guía que componía el temario, se estimó dos sesiones; ya que estudios desarrollados con anterioridad, estimaban éste un tiempo suficiente para realizar la elaboración de cada guía (Caurcel, *et al.*, 2009). Y así lo confirman nuestros datos, pues tres cuartos del estudiantado consideró óptimo el tiempo dedicado a la realización de cada guía; aunque sigue existiendo algo más de un cuarto que lo consideró insuficiente. A la luz de los resultados, es necesario analizar y evaluar el contenido de cada guía para comprobar si su realización requiere más de dos sesiones, siendo así necesario reducir contenidos o ampliar el tiempo; pues en otros estudios similares se consideró *que el tiempo estimado para la resolución de cada guía dependerá, en gran parte, del tema y de su dificultad* (Romero y Crisol, 2009, 4).

Respecto al contexto donde se desarrollan o deberían desarrollarse las guías, es decir, el aula asignada donde se ha impartido la materia, dos tercios de nuestros estudiantes afirman que éste no era el mejor lugar para su desarrollo, considerando óptimo realizar la guía fuera del aula, en espacios más adecuados; aunque un tercio de la población no estaba de acuerdo, pues consideraron que no sería mejor trabajar las guías fuera del aula. Si bien es cierto que el aula donde se desarrolla la materia no es del todo apto en cuanto

a material mobiliario para poder trabajar en grupo, ya que los pupitres están fijados al suelo, las personas que afirmaron preferir este espacio lo hicieron por la presencia del profesor para solucionar las dudas en el momento y confirmar la adecuación del desarrollo de las actividades, es decir, por la retroalimentación que le podía facilitar la presencia del profesor en el aula, respecto a la elaboración de la guía.

En cuanto al trabajo de las guías de manera grupal, algo más de la mitad de alumnado manifestó su preferencia por elaborarlas de manera individual; deduciendo así, que para ellos, no beneficia ni perjudica el tipo de organización en la resolución de guías. Estas opiniones no coinciden con el estudio desarrollado por Caurcel y otros (2009), donde la mayoría de sus participantes optaron por considerar más enriquecedor el trabajar de forma grupal, ya que contribuye más a la significatividad del aprendizaje. Esta discrepancia de opiniones puede deberse a que las circunstancias personales y laborales de algunos de nuestros participantes les impedían trabajar de forma grupal, decantándose, por tanto, por el desarrollo individual de los trabajos. En cuanto a la adecuación, suficiencia, utilidad y claridad de los materiales de apoyo ofrecidos para la resolución de las guías, algo más de tres cuartos lo consideran suficiente, útil y adecuado.

Sobre la revisión de las guías y su posterior aprovechamiento para el estudio del tema, casi cuatro quintos del estudiantado considera que el proceso seguido para la revisión, ha sido adecuado; así como su utilidad para el posterior estudio del temario, sobre todo para la aclaración de dudas.

En definitiva, podríamos afirmar, que aunque esta metodología supone mayor trabajo y dedicación, tanto para los profesores como para el estudiantado, los alumnos de la Titulación de Grado en Logopedia consideran que las guías de trabajo autónomo contribuyen a un mejor aprendizaje, permitiéndoles, además, reflexionar sobre los conocimientos adquiridos. Y sobre el hecho de que éstas sean presentadas y desarrolladas a través de la plataforma Moodle, según nuestros estudiantes, además de facilidad de acceso, tanto a la guía como a los recursos necesarios para su elaboración, el uso de la plataforma permite, por un lado, conocer los criterios de corrección -los mismos para todos- y, por otro, compartir conocimientos que permiten la construcción "social" del conocimiento, entre el grupo de personas que trabajan juntas en su resolución, compartiendo intereses y motivaciones comunes. Esto nos lleva a prestar una atención especial al aprendizaje que surge mediante la construcción activa de documentos, textos, manuales y trabajos, sobre todo en nuestro caso, que pueden ser consultados o usados por otros.

Además, el uso de Moodle ha permitido a los estudiantes trabajar conjuntamente para dar lugar a unas conclusiones colaborativas, lo que les da oportunidad de elaborar lo que aprendieron (Ormrod, 2003). Es decir, de acuerdo con las ideas del constructivismo en las que se basó el creador de Moodle, el conocimiento se construye en la mente del estudiante y a través del aprendizaje colaborativo y no simplemente a través de lo aprendido a partir de los libros.

BIBLIOGRAFÍA

BIGGS, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

CAMACHO PÉREZ, S. (2007). "Curso de planificación de la docencia universitaria. Guías Didácticas". Extraído el 15 de agosto de 2011 de: http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ceguido/ceguido1/Documenta/PDU_GD1_Guia.pdf (Visitado el 2011, mayo, 20).

CAURCEL, M. J., GARCÍA, A., RODRÍGUEZ, A. Y ROMERO, M^a.A. (2009). "¿Qué opinan los estudiantes sobre las nuevas metodologías activas de enseñanza?". *Profesorado. Revista de currículun y formación del profesorado*, 13, 1, Grupo de Investigación FORCE, pp. 305-319.

COX, B. F. (2003). "The relation between creative and self-directed learning among adult community college students" *Dissertation Abstracts International*, 63, 7-A, 2433.

DE MIGUEL, M. (Dir.) et al. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Asturias: Ediciones Universidad de Oviedo.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (Coord.) (2009). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.

ETXEBERRIA, J. Y TEJEDOR, F. J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla.

GÁMIZ, V., RODRÍGUEZ, M. J. Y ROMERO, M. A. (2008). "Las herramientas didácticas en la universidad". En A. Rodríguez, M.J. Caurcel y A. M. Ramos (Coords), *Didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior. Guías de trabajo autónomo*. Madrid: EOS Universitaria, 71-92.

GARCÍA, A. Y RODRÍGUEZ, A. (2008). "Las guías de trabajo autónomo en la universidad". En A. Rodríguez, M.J. Caurcel y A.M. Ramos (Coords.), *Didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior. Guías de trabajo autónomo*. Madrid: EOS Universitaria, 93-117.

HEMELO, E. (1994). "Development of independent learning and thinking: a study of medical problem solving and problem-based learning". Thesis (Ph. D. in Psychology) -Vanderbilt University. <http://www.elpais.es/articulo/portada/Institutos/universidades/apuestan/plataforma/libre/elearning/> (Visitado 2011, julio, 10).

MCMILLAN, J. H. Y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educative: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.

MOLIST M. (2006). "Institutos y universidades apuestan por la plataforma libre de 'e-learning' Moodle EL PAÍS".

ORMROD, J. E. (2003). *Educational Psychology: Developing Learners*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 227.

PRINTRICH, P.R. Y DE GROOT, E. (1990). "Motivational and self-regulated learning components of classroom academia performance". *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.

ROMERO, M. A. Y CRISOL, E. (2009). "La guía de trabajo autónomo en la experiencia ECTS de la Titulación de Logopedia". En M. Cerezo y R. Grau (eds.), *Los Nuevos Títulos de Grado: Retos y Oportunidades*. Publicaciones de la Universidad Jaume I.

SÁENZ BARRIO, O. (1994). "Métodos autodirectivos e individualizados", en Sáenz, O. (Dir.). *Didáctica General. Un enfoque curricular*. Alcoy: Marfil (341-379).

SALVADOR MATA, F. Y GALLEGU ORTEGA, J. L. (2003). "Enfoque didáctico para la

Las guías de trabajo autónomo a través de MOODLE. Opinión de los estudiantes. Una experiencia en la Universidad de Granada

individualización". En A. Medina y F. Salvador (Coords.). *Didáctica General*. Madrid: Prentice Hall, 247-272.

ZABALZA, M. A. (2004). "Guía para la Planificación Didáctica de la Docencia Universitaria en el Marco del EEES (Guía de guías)". Documento de trabajo.

ALCANCE Y POLÍTICA EDITORIAL

Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) es una publicación oficial de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, que tiene como propósito esencial ser un medio directo de difusión del quehacer académico y científico. Constituye un espacio de debate, reflexión, estudio y aporte efectivo al área del conocimiento pedagógico, en un escenario en que la educación adquiere cada vez mayor relevancia en la resolución de los desafíos que nuestra sociedad debe enfrentar en esta era del conocimiento y la información.

REXE publica trabajos originales producto de resultados de investigación dirigidos a enriquecer el conocimiento científico en el campo del saber y del quehacer pedagógico. Con el mismo propósito, publica trabajos originales tales como estudios, experiencias y reseñas.

REXE opera con un comité editorial compuesto por: a) **Consejo Editorial**, integrado por un grupo de académicos nacionales de larga trayectoria y productividad científica, encargado de velar por el cumplimiento de los objetivos de la revista, su política editorial y las normas de publicación y revisión de los artículos. Establece políticas que permitan agregar valor añadido a la revista, propone autores y temas para los siguientes números, así como también define la estructura de cada publicación. b) **Consultores Externos**, constituido por un grupo de académicos internacionales de larga trayectoria y productividad científica, cuya función es asesorar al consejo editorial en las áreas sobre las que posee un conocimiento especializado. c) **Consejo de Redacción**, constituido por un grupo de académicos pertenecientes a la institución editora de la revista, que se encarga de supervisar las normativas de publicación en los artículos recepcionados, sugerir modificaciones para que se ajusten a ellas y tomar decisiones sobre el envío a un tercer árbitro cuando un determinado artículo no presenta acuerdo entre los dos árbitros, y por un d) **Comité Científico Evaluador de cada Número**, integrado por una comunidad de expertos en las distintas temáticas que publica la revista, cuya función es actuar en calidad de árbitros frente a cada artículo que postula para ser publicado en un número específico de la revista de acuerdo a una pauta preestablecida para cada categoría de artículos (investigación, experiencias pedagógicas y estudios y debate).

REXE organiza sus secciones en función de los artículos aceptados. La sección de Investigación publica trabajos originales producto de investigaciones que cuenten con metodologías acordes a sus problemas investigativos y que generen conocimiento resultado de las mismas. La sección de Estudios y Debates publica trabajos inéditos en que se presentan estudios o debates en torno a problemas educativos, a posturas teóricas, a planteamientos pedagógicos, etc., fuertemente argumentados, a fin de profundizar la reflexión y la crítica sobre posibles explicaciones o propuestas a tales problemáticas. Y la sección de Experiencias Pedagógicas recoge artículos que sistematicen experiencias pedagógicas en que se evidencie su acción innovadora, ya sea a nivel teórico o práctico. Además REXE publica Reseñas de libros que contribuyan al debate al interior del campo de las ciencias de la educación.

Periodicidad: semestral.

Plazo de recepción de los artículos: todo el año.

Sistema de Arbitraje: cada artículo recibido por REXE para su eventual publicación será arbitrado a través del sistema doble ciego, es decir, ni los árbitros, ni los autores conocerán los nombres, a fin de que se evalúen artículos y no personas. El sistema implica el envío a dos árbitros externos expertos en el tema aludido. Si las dos evaluaciones son positivas, el trabajo es publicado. Si se recibe una evaluación positiva y otra negativa, el trabajo es enviado a un tercer árbitro. Si aún persistieran dudas, el Consejo de Redacción sugerirá modificaciones al artículo y posterior a ello determinará su publicación o su rechazo. Si ambas evaluaciones son negativas el artículo será rechazado. En todos los casos, se informa al autor(a) o a los autores de dicha resolución.

Oficina de Publicación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Alonso de Ribera 2850, Código postal 4090541
Concepción, Chile
Fono: 56 - 41 - 2345393
rexe@ucsc.cl

SCOPE AND POLICY

Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) is an official publication of the Faculty of Education at the Universidad Católica de la Santísima Concepción, whose essential purpose is the dissemination of academic and scientific studies. It is a space for debate, reflection, study and effective contribution to the area of pedagogical knowledge in a scenario in which education is becoming increasingly important in solving the challenges our society faces in this era of problems our society faces in this area of knowledge and information.

REXE publishes original research based on scientific results led to enrich understanding in the field of knowledge and pedagogical work. With the same purpose, the journal publishes original works such as studies, experiences and reviews.

REXE is organized into sections according to accepted articles. The Research section publishes original research that is based on research with methodologies according to their research problems, generating knowledge. The Studies and Debate section prints unpublished studies or discussions of educational problems, theoretical positions, to pedagogical approaches, and so on, in order to deepen the reflection and criticism of possible explanations or proposals of such problems. And the Pedagogical Experiences section contains articles of educational experiences which systematize pedagogical experience with evidence of its innovative action, either theoretical or practical. REXE also publishes Reviews of books that contribute to the debate within the field of science education.

Frequency: twice a year.

Deadline for article reception: during the whole year.

Selection process: each article received for publication at REXE will be reviewed by double-blind system (i.e. neither the referees nor the authors would know the names), in order to evaluate items and not people. The system involves sending the work to two external judges. If both evaluations are positive, the work is published. If you receive a positive and a negative assessment, the work is sent to a third evaluator. If doubts remain, the Editorial Board will suggest changes to the article and determine its subsequent publication or rejection. If both evaluations are negative, the item will be rejected. In any case, this resolution will be reported to the author (s).

Publication Office
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Alonso de Ribera 2850, Postal code 4090541, Phone: 56 - 41 - 2345393
Concepción, Chile
rexe@ucsc.cl

NORMATIVAS DE PUBLICACIÓN

Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) está abierta a recibir colaboraciones de todos los miembros de la comunidad académica nacional e internacional, así como de cualquier miembro del magisterio chileno y/o extranjero. REXE tiene como idioma de publicación de los artículos el español. Todo trabajo que se envíe para su publicación debe ceñirse a las siguientes normativas:

1. **Temática:** todo trabajo que se envía para ser publicado en REXE debe ser original e inédito, y enmarcarse en temáticas propias del ámbito de las Ciencias de la Educación.
2. **Título:** todo trabajo debe contar con un título que sintetice la idea central del artículo, el cual debe ser presentado en español e inglés.
3. **Resumen:** todo trabajo que se presente en REXE deberá contar con un breve resumen tanto en español como inglés de parte del autor/es, de no más de 15 líneas, a espacio simple, donde se exponga sintetizadamente los aspectos que considere de mayor significación para la orientación del lector. También deben incorporarse palabras clave en español e inglés, en número no mayor a 5, que en opinión del autor/es, le confieren identidad temática a la exposición.
4. **Formato:** la elaboración del artículo de la sección de Investigación deben ajustarse a la normativa APA, es decir, planteamiento del problema, objetivo(s) de la investigación, diseño metodológico, resultados, discusión, conclusión y bibliografía. Por su parte, la elaboración de los artículos de la sección Estudios y Debate, deben cumplir con: introducción, antecedentes, desarrollo, propuestas, conclusiones y bibliografía. Finalmente la sección Experiencias pedagógicas deben contener los siguientes apartados: introducción, antecedentes teóricos, descripción de la experiencia y sus resultados, discusión, bibliografía.
5. **Respaldo:** todo trabajo deberá ser enviado al correo electrónico que se indica, en letra times new roman, tamaño 12, o similar a espacio simple, en formato Word (2003 en adelante).
6. **Número de páginas:** los trabajos no deberán sobrepasar, en lo posible, la cantidad de 20 páginas, siendo el óptimo 15. Las reseñas no deben exceder de 6 páginas.
7. **Datos de identificación:** todo trabajo enviado deberá indicar con claridad el título de la publicación y el nombre del autor/es, información acerca de sus títulos y grados académicos, y la/s institución/es a las que pertenece/n. También deberá indicarse el autor que recibirá la correspondencia, precisando: dirección completa de correo, fax (en lo posible) y correo electrónico.
8. **Citas y referencias bibliográficas:** en la redacción de los trabajos, se sugiere, cuando corresponda, el uso de notas a pie de página y citas dentro del mismo texto. Específicamente se debe seguir el sistema APA, expresado de la siguiente forma:
 - **Libros:** apellido del autor en mayúscula, coma, inicial del autor (seguido de la expresión ed. si se trata de editor y de la expresión comp. si se trata de compilador); punto; año de publicación entre paréntesis; punto; título en cursivas; punto; ciudad de publicación, dos puntos, editorial; punto; páginas citadas; punto.
 - **Capítulo de libro:** apellido del autor en mayúscula, coma, inicial del autor; punto; año de publicación entre paréntesis; punto; título entre comillas; coma; se sigue con la expresión en; apellido del/los autor/es, coma, inicial/es del autor/es (seguido de la expresión ed. si se trata de editor y de la expresión comp. si se trata de compilador); coma; título en cursiva; coma; editorial; coma; ciudad de publicación; punto; páginas citadas; punto.
 - **Artículos en Revistas:** apellido del autor en mayúscula, coma, inicial del autor; punto; año de publicación entre paréntesis; punto; título del artículo (entre comillas), nombre de la Revista (subrayado), número de la Revista, Institución que la edita, ciudad de edición y páginas citadas.
9. **Tablas, gráficos, cuadros y figuras:** se presentarán en formato editable con numeración arábica en tamaño que permita la máxima claridad en la lectura, con títulos y encabezados estandarizados en cuanto a formato y estilos utilizados en el texto. La indicación de

- la fuente es similar a las referencias bibliográficas -autor y año- en paréntesis.
10. Publicación de los trabajos: la admisión de un trabajo para su publicación en REXE dependerá fundamentalmente de la opinión técnica que sobre éste expresen los árbitros consultados. En caso de ser aceptado el trabajo, se comunicará al remitente el número en que éste será publicado, y posteriormente, se enviará a los autores como obsequio un ejemplar de dicho número de la revista y diez separatas de su artículo. La publicación no es remunerada, pero el autor conserva sus derechos de propiedad intelectual sobre el trabajo, sin perjuicio del uso académico que la revista y/o la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción le pueda dar a la información que éste contenga.
 11. Carta declaración de originalidad y conflicto de intereses: los autores deben enviar firmada la carta declaración de originalidad y conflicto de intereses en la que se especifica que el artículo es inédito, que no ha sido enviado a revisión y no se encuentra publicado, parcial ni totalmente, en ninguna otra revista científica, nacional o extranjera y que no existen compromisos ni obligaciones financieras con organismos estatales ni privados que puedan afectar el contenido, resultados o conclusiones de la publicación. Este documento se encuentra en www.rexe.cl
 12. Carta cesión de derechos de difusión: los autores deben enviar firmada la carta de cesión de derechos de difusión en la que se especifica que ellos ceden a REXE los derechos de reproducción del artículo tanto por medios impresos como electrónicos, incluyendo Internet. Este documento se encuentra en www.rexe.cl
 13. Envío de trabajos: los trabajos deben enviarse a rexe@ucsc.cl

NORMS OF PUBLICATION

Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) welcomes contributions from all members of the national and international academic community, as well as teachers or education professionals from Chile and abroad. REXE publishes articles in Spanish. All contributions submitted for publication must comply with our publication norms:

1. Topics: any work submitted to REXE must be original and unpublished, and related specifically to Education Science.
2. Title: the main title of the article should be written in English and Spanish. It must be brief and clearly state the paper's topic.
3. Abstract: the text should begin with a brief summary (abstract) both in English and Spanish, containing no more than 15 lines. It must clearly state the paper's most relevant aspects of the work as orientation to the reader. It must contain English and Spanish keywords (no more than 5) which define (in the author's opinion) the content of the paper.
4. Format: all work must be sent to the email address indicated below, in Microsoft Word format (version 2003 or later), Times New Roman, size 12, single-spaced.
5. Number of pages: all papers should not exceed the maximum of 20 pages, the optimum being 15. The reviews should not exceed 6 pages.
6. Identification: all submitted work must clearly indicate the publication title, name of author(s), academic information, degrees and institution to which the author belongs. Complete mailing address, fax (if possible) and email should be included.
7. Citations and references: the use of footnotes is suggested, where appropriate. Also citations within the same text may also be used. Authors should follow the APA system as indicated below:
 - Books: author's surname in capital letter, comma, and initials of author (followed by the expression ed. When referring to the editor and comp. when referring to the compiler), period; year of publication in parentheses, period, title in italics, period, city of publication, colon, editorial point; pages cited; point.
 - Chapter in book: author's surname in capitals, comma, initials of author, period, year of publication in parentheses, period, title in quotation marks, comma, followed by the expression, name of/the author/s, coma, Initial/s of author/s (followed by the expression ed. if it is the expression editor and comp. if it's compiler), coma, title in italics, comma, editorial coma city of publication, period; pages cited; point.
 - Journal Article: author's surname in capitals, comma, initials of author, period, year of publication in brackets, title of article (in quotes), name of journal (underlined), edition of the journal, which publishes Institution , city of publication and pages cited.
8. Tables, graphs, tables and figures: must be editable, presented with arabic numerals, large enough to allow for maximum clarity in reading, with titles and headings standardized in the format and style used in the text. The indication of the source is similar to the references -author and year- in parentheses.
9. Publication of the work: the admission of a paper for publication in REXE depends primarily on the technical opinion on this expressed by the referees consulted. If the paper or review is accepted, the sender will be notified with the issue in which it will be published, and the authors will subsequently receive a complimentary copy, as well as ten off prints of their article. The publication is unpaid, but the author retains rights to intellectual property, without prejudice to any academic use that the journal and / or the Faculty of Education at the Catholic University of the Holy Conception may make of the content.
10. Charter statement of originality and conflict of interest: the authors should send a signed statement of originality and conflict of interest which specifies that the article is original, has not been sent for review, has not been published in part or completely in any other

domestic or foreign journal, and that there are no commitments or financial obligations with private agencies that may affect the content, findings or conclusions of the publication. This document can be found at www.rexe.cl

11. Sale of broadcasting rights: the authors must send a signed letter of sale of broadcasting rights, specifying that they give REXE copyright of the article both in print and electronic media, including Internet. This document is www.rexe.cl
12. Reception of papers: papers should be sent to rexe@ucsc.cl