

REXE
"REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN"

Vol. 9, Número 18, agosto-diciembre, 2010

Indexación

Dialnet, CREDI-OEI, REBIUN, Redalyc

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: Tubul

Dibujo: Sofía Bassalleti, 5º Básico, Kingston College

ISSN 0717-6945

ISSN 0718-5162 versión en línea

Correo electrónico

rexe@ucsc.cl

Versión electrónica de la revista

<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 del Diario El Sur S. A.

Jorge Alessandri 1937, Hualpén

Diciembre de 2010



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. 9, Número 18, agosto-diciembre, 2010

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. Eduardo Cabezón Contreras, Universidad San Sebastián, Chile.

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

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

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

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

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

Consultores Externos

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

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

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

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

Dra. Susana Vior, Universidad de Lujan, Argentina.

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

Consejo de Redacción

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

Dr. Arturo Bravo Retamal, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

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

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

Comité Científico Evaluador del Número

Rolando Pinto (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile); Omar Turra (Universidad de Concepción, Chile); José Antonio Ortega (Universidad de Granada, España); Ignasi Puigdemívol (Universidad de Barcelona, España); Mónica Insaurralde (Universidad Nacional de Luján, Argentina); Silvia Redon (Pontificia universidad Católica de Valparaíso, Chile); Valeria Herrera (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile); Marcela Gaete (Universidad de Chile, Chile); Rosane Carneiro Sarturi (Universidad Federal de Santa María, Brasil); Carlos Calvo (Universidad de la Serena, Chile); Alejandro Villalobos (Universidad de San Sebastián); Marcela Betancourt (Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile); Roseli Rodrigues de Melo (Universidad Federal de San Carlos, Brasil); Jorge Antonio Osorio (Universidad de Concepción, Chile); Ramón Flecha (Universidad de Barcelona, España); Matilde Niño (Universidad Arturo Prat, Chile); Rossana Ponce (Universidad del Bío-Bío, Chile); Sergio Manosalva (Universidad Humanismo Cristiano, Chile); Luis Ajagan (Universidad de Concepción, Chile); Guillermo Pérez-Gomar (Universidad de la República, Uruguay).

Producción Editorial

María Inés Varas Cociña. Corrección en español.

Juan Molina Farfán; Eileen Sepúlveda Valenzuela; Mary Hayes. Corrección en inglés.

José David Alarcón Aranedá. Secretaría Técnica.

Eduardo Quiroga Aguilera. Editor Digital.

SUMARIO

Presentación 7

SECCIÓN INVESTIGACIÓN

CARLOS EDUARDO OYARZÚN BURGOS; SONIA SALVO GARRIDO
Conocimiento conceptual y dificultades en la resolución de problemas verbales aritméticos en el nivel inicial. 13

MÓNICA SOLEDAD REYES
Construcción de códigos sociolingüísticos en el primer nivel de concreción curricular de la Educación Parvularia. Estudio de caso. 35

LILA MORENO RUBIO
Educación parvularia intercultural bilingüe: una experiencia curricular en contexto indígena en la Región del Biobío. 51

CAROLINA VILLAGRA BRAVO; CRISTHIAN CASTILLO MELGAREJO
La utilización de documentos de archivo: una experiencia de investigación-acción en el subsector de Historia y Ciencias Sociales. 65

CAROLINA MERINO RISOPATRÓN
El derecho a la metáfora: lectura y archivo cultural. 75

CATHERINE ALARCÓN VÁSQUEZ; ABELARDO CASTRO HIDALGO;
ALEJANDRO DÍAZ MUJICA
El reconocimiento de profesores del valor del otro en sus alumnos como legítimos otros. 93

SECCIÓN ESTUDIOS Y DEBATES

JESÚS DOMINGO SEGOVIA; M. ALBERTO MARTOS TITOS; LORENA DOMINGO MARTOS
Colaboración familia-escuela en España: retos y realidades. 111

SECCIÓN EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

ARNOLD SCHIRMER PRIETO
Modelo de enseñanza de asignaturas b-learning en Universidad Tecnológica de Chile-Inacap Concepción-Talcahuano. Resultados académicos de 4 años de experiencia. 137

CONTENTS

Presentation	7
--------------	---

RESEARCH SECTION

CARLOS EDUARDO OYARZÚN BURGOS; SONIA SALVO GARRIDO Conceptual knowledge and difficulties in solving arithmetic word problems in the initial level.	13
---	----

MÓNICA SOLEDAD REYES Sociolinguistic building codes in the first level of early childhood education curriculum. A case study.	35
--	----

LILA MORENO RUBIO Intercultural bilingual pre-school education: a curricular experience in indigenous context in the Biobío Region.	51
--	----

CAROLINA VILLAGRA BRAVO; CRISTHIAN CASTILLO MELGAREJO The use of file documents: an action research experience in History and Social Sciences courses.	65
---	----

CAROLINA MERINO RISOPATRÓN The right to metaphor: reading and cultural archive.	75
--	----

CATHERINE ALARCÓN VÁSQUEZ; ABELARDO CASTRO HIDALGO; ALEJANDRO DÍAZ MUJICA The teacher's recognition of the value of the other in his students as legitimate others.	93
---	----

STUDY AND DISCUSSION SECTION

JESÚS DOMINGO SEGOVIA; M. ALBERTO MARTOS TITOS; LORENA DOMINGO MARTOS Family-school partnership in Spain: challenges and realities.	111
--	-----

SECTION EDUCATIONAL EXPERIENCES

ARNOLD SCHIRMER PRIETO Educational model of b-learning courses at Universidad Tecnológica de Chile-Inacap Concepción-Talcahuano. Academic results of 4 years of experience.	137
--	-----

PRESENTACIÓN

La Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) presenta su Vol. (9), N° 18 correspondiente al Segundo Semestre, agosto-diciembre, 2010. En este número, el lector encontrará un total de ocho artículos distribuidos en tres secciones: Investigación, Estudios y Debates, y Experiencias Pedagógicas. Asumiendo el contexto en que REXE priorizará publicaciones resultados de investigaciones, la Sección de Investigación, concentra la mayoría de sus artículos (seis en total). Este conjunto de artículos presentan investigaciones con diversas metodologías (cualitativas y cuantitativas) y con distintas temáticas educativas que destacan por su pertinencia en el contexto educativo global actual: resolución de problemas matemáticos en primer ciclo, códigos sociolingüísticos en la educación preescolar, educación intercultural bilingüe, enseñanza de la historia y ciencias sociales como protagonista de los procesos de interpretación, la metáfora y la lectura como procesos liberadores de la restricción interpretativa de sectores vulnerables y procesos de reconocimiento de la legitimidad del otro en profesores con desempeño en vulnerabilidad. Por su parte, la Sección de Estudios y Debates, presenta un interesante debate sobre el vínculo entre la escuela y la familia, variables cruciales en el marco de la sociedad del conocimiento en que se reconoce que las personas aprenden en todos los espacios, por lo mismo se resitúa el rol de la escuela en tanto única constructora de aprendizaje, aspecto que le demanda nuevas concepciones y acciones que le permitan dar cuenta de este nuevo escenario. Finalmente, la Sección Experiencias Pedagógicas, presenta la experiencia en educación superior de la metodología b-learning como una modalidad necesaria en el marco de las competencias que se le demandan al docente universitario en el uso de las nuevas tecnologías.

Desde la especificidad de cada artículo, REXE presenta, en su Sección Investigación, el trabajo de los autores Carlos Oyarzún y Sonia Salvo, quienes desarrollan una investigación de carácter cuantitativo en que se propone relacionar el conocimiento conceptual de niños y niñas de 6 y 7 años de centros educativos de la comuna de Osorno en la Región de Los Lagos en Chile, con la habilidad que éstos demuestran para la resolución de problemas verbales aritméticos de estructura aditiva. Sus hallazgos evidencian que el conocimiento conceptual y el dominio de habilidades específicas de invariantes estarían estrechamente vinculados a la resolución exitosa de problemas y que un bajo nivel de desarrollo en el manejo de estas invariantes se relaciona con bajos resultados en la tarea de resolución de problemas. Desde estos datos, estos autores, concluyen que debiera conducirse el proceso de construcción de la estructura mental del número, considerando tareas de resolución de problemas que pongan a prueba y propicien la construcción de conceptos, dando así mayor relevancia a variables cognitivas más que psicomotoras o lógico-matemáticas propias de la propuesta Piagetiana (seriación y clasificación).

El segundo artículo de la autora Mónica Reyes sintetiza una investigación de carácter cualitativo en que se persigue caracterizar los códigos sociolingüísticos presentes en el discurso pedagógico de fuentes oficiales como el Informe para Modernización de la Educación, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y las Bases Curriculares de la Educación Parvularia chilena, en tanto referentes que construyen conocimiento y comprensiones de mundos emanados desde el Estado. Los hallazgos encontrados, le permiten a la autora, caracterizar estos códigos como del tipo “elaborado”, cuyos significados se construyen desligados del contexto al cual van dirigidos, situación que le permite aseverar que con ello se mantiene una relación y una estructura social general traducida en un discurso pedagógico oficial que reproduce las relaciones sistémicas y clasificatorias de la educación, al mismo tiempo que desconoce los contextos a los cuales van dirigidos.

El tercer artículo es de autoría de Lila Moreno, quien nos muestra una investigación cualitativa enmarcada en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, desde donde estudia las transformaciones de orden curricular y didáctico que experimentaron jardines infantiles de comunidades mapuches pertenecientes a la Provincia de Arauco y Biobío en Chile. Sus resultados evidencian que la educación intercultural bilingüe en estos centros educativos están aún en fase inicial y el involucramiento de los miembros de estas culturas es muy escaso y se limita a una mayor asistencia a las actividades convocadas y el deseo creciente manifestado por los mismos de adquirir mayores conocimientos, especialmente en los temas relacionados con la lengua mapuche (Chedungun) que se conciben como elemento clave para transmitir y conservar la cultura.

El cuarto artículo corresponde al presentado por Carolina Villagra y Cristhian Castillo, quienes a través de una investigación cualitativa en la modalidad de investigación-acción desarrollan una experiencia de aprendizaje en la asignatura de historia y ciencias sociales, utilizando como medio la documentación histórica de archivo (siglo XIX) en un liceo de la comuna de Lautaro en la Región de la Araucanía en Chile. Entre sus principales hallazgos cuenta la alta motivación demostrada por los estudiantes frente a la interacción con estos documentos que describen a cabalidad los hechos ocurridos en el período de la ocupación, lo cual permitió diferenciar una enseñanza frontal-memorística y descontextualizada de una en la que el estudiante forma parte del proceso de interpretación y reconstrucción de la historia.

El quinto artículo es de autoría de Carolina Merino, quien presenta una investigación bibliográfica que permite recorrer interesantes planteamientos de diversos autores que analizan la lectura y el gran potencial transformador que constituye para el sujeto que lee. Entre sus conclusiones están que en distintos lugares, los facilitadores de la lectura literaria subrayan la importancia de la mediación a través de

un texto estético, reconocido y compartido, que permita objetivar la historia personal. De forma especial, entre éstos, destacan la fuerza de la metáfora y la ensoñación, aspectos que no estarían presentes a cabalidad en contextos de pobreza. El desvío a otro lugar u otro tiempo abren la posibilidad de una simbolización, de un nuevo relato que, en ocasiones, cumple la función de reparar los vínculos y las alternativas que la pobreza y la marginación destruyen. De allí entonces, que ambos aspectos resultan cruciales para ser incorporados en el aula.

El sexto y último artículo de esta sección corresponde al presentado por Catherine Alarcón, Abelardo Castro y Alejandro Díaz, quienes desarrollan una investigación de carácter cualitativo, cuyo foco central es describir el proceso vivencial de profesores que han reconocido al legítimo otro en sus estudiantes. El estudio circula en torno a tres etapas, la primera en que se reconoce el rechazo o negación del profesor hacia determinados estudiantes, luego la segunda es una fase de transición en la cual el profesor empieza a reconocer aspectos positivos en sus estudiantes junto a aspectos negativos, es decir, una etapa en la cual se asume que es posible una interacción entre ambos, y la tercera etapa correspondería al reconocimiento del otro como legítimo otro, aquí se consolida la interacción y el profesor es capaz de reconocer al estudiante como persona en sí misma, tal como de reconocer el sí mismo del profesor. Con estos resultados estos autores ingresan nuevos referentes a ser abordados por el profesorado cuando se desempeña en contextos de vulnerabilidad.

En la Sección Estudios y Debates, presenta el trabajo de Jesús Segovia, Alberto Martos y Lorena Domingo, quienes problematizan en una relación altamente demandada en la realidad escolar hoy, y que es la relación entre escuela y familia, sobre todo en un contexto en el que cada día se hace más evidente que el aprendizaje se produce en distintos escenarios y donde éste ya no es patrimonio sólo de la escuela, por lo mismo se demanda también a la familia (y a la sociedad) mayor participación en un proceso en que en el contexto de la sociedad de la información es co-responsabilidad de todos. Estos autores realizan una revisión de la literatura que permite debatir sobre las luces y las sombras de la relación familia-escuela desde distintas experiencias y variables, así también incorporan a su análisis el peso de la normativa vigente y las posibilidades de avanzar más allá de ellas. Posteriormente, aportan una revisión de la literatura científica sobre esta temática y proponen interesantes elementos que permiten visualizar las posibilidades de contribución entre ambas instituciones.

Finalmente, la Sección Experiencias Pedagógicas presenta el trabajo de Arnold Schirmer, quien describe la experiencia de la metodología b-learning aplicada en las asignaturas de Administración de RR.HH. y Prevención de Riesgos en una universidad de la Región del Biobío. Este estudio nos muestra la convivencia del modelo presencial de clases con

el modelo virtual, desde la cual sostiene que es posible consolidar los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, al mismo tiempo que pone en evidencia las competencias necesarias que debe desarrollar el docente a cargo de esta metodología para que pueda efectivamente asumir el desarrollo cabal de la misma y su consiguiente éxito en los procesos de aprendizajes de sus estudiantes.

Para la revista REXE resulta muy esperanzador la recepción de numerosos artículos originales que se presentan para su publicación y de forma especial aquellos que son resultado de investigaciones arbitradas, aspecto que permite dar cumplimiento a su función primordial que es divulgar el conocimiento científico proveniente del campo de las ciencias de la educación.

De la misma forma la Revista REXE, agradece de forma especial a todos los autores que han sido seleccionados para publicar su contribución en este número como también el interés mostrado al elegirnos como el espacio de difusión del conocimiento científico que producen. Como la selección de estos artículos no hubiera sido posible sin el enorme trabajo que han realizado el conjunto de investigadores que han participado, en calidad de árbitros, labor invaluable y gratuita, queremos dejar de manifiesto nuestro profundo agradecimiento a todos ellos.

Reiteramos la invitación, de parte de la Revista REXE, a los y las lectores/as a participar activamente de cada una de las contribuciones presentes en cada sección, al mismo tiempo que les invitamos a participar en calidad de autores de futuros artículos, en temáticas propias como en respuestas a temáticas que aquí se desarrollan.

Cerramos esta presentación del presente número, poniendo de manifiesto que la Revista REXE contribuye al debate intelectual propio de la generación de conocimiento que se genera en la diversidad de opciones temáticas y metodológicas, situación que sólo redundará en la posibilidad de aumentar nuestros propios aprendizajes.

Dra. Donatila Ferrada Torres.
Directora



SECCIÓN INVESTIGACIÓN

CONOCIMIENTO CONCEPTUAL Y DIFICULTADES EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS VERBALES ARITMÉTICOS EN EL NIVEL INICIAL¹

CONCEPTUAL KNOWLEDGE AND DIFFICULTIES IN SOLVING ARITHMETIC WORD PROBLEMS IN THE INITIAL LEVEL

Carlos Eduardo Oyarzún Burgos
 Universidad de Los Lagos
 Osorno, Chile.
coyazun@ulagos.cl

Sonia Salvo Garrido
 Universidad de La Frontera
 Temuco, Chile.
ssalvo@ufro.cl

Recibido: 26/10/2010 Aceptado: 30/12/2010

RESUMEN

En la presente investigación se ha pretendido establecer el grado de correlación entre las variables en estudio, por una parte (1) la habilidad para resolver problemas verbales de estructura aditiva y, por otra parte, (2) el nivel de desarrollo del conocimiento conceptual a partir de la evaluación de la conmutatividad, la composición aditiva y las relaciones parte-todo (compensación y covariación). La hipótesis de trabajo propone que los niños de 6 y 7 años que presentan un mejor nivel de desempeño en tareas de resolución de problemas presentan también un mayor nivel de desarrollo de su conocimiento conceptual. Los resultados obtenidos permiten afirmar que se aprecia una correlación lineal entre la resolución de problemas y el conocimiento conceptual positiva (0.753) y estadísticamente significativa ($v-p < 0.05$).

Palabras clave: resolución de problemas aritméticos, conocimiento conceptual, matemática inicial.

ABSTRACT

The current research tries to establish the degree of correlation between the studied variables: on the one hand (1) the ability to solve oral additive structure problems and, on the other hand, (2) the conceptual knowledge development level based on the evaluation of commutativity, additive composition and part-whole relations (compensation and covariation). The research hypothesis proposes that 6-and-7-year-old children who show a good performance level in problem solving also show a greater level of conceptual knowledge development. The results confirm that a linear, positive (0.753) and statistically significant ($pv < 0.05$) correlation was observed between problem solving and conceptual understanding.

Key words: arithmetic problem solving, conceptual knowledge, early mathematics.

¹ Este artículo corresponde a los resultados del proyecto interno 002105 financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad de Los Lagos.

CONOCIMIENTO CONCEPTUAL Y DIFICULTADES EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS VERBALES ARITMÉTICOS EN EL NIVEL INICIAL

La investigación del pensamiento matemático hoy en día se justifica por sí misma vistos los pobres desempeños de los niños de nuestro país en mediciones estandarizadas de conocimientos y habilidades en el subsector de educación matemática. Estos pobres desempeños se concentran fundamentalmente en aquellas tareas que ponen a prueba los verdaderos aprendizajes, esto es, los aprendizajes que se sustentan en una fuerte base conceptual comprensiva como lo es la tarea de resolución de problemas.

En general en psicología y educación especial las dificultades de los niños en el aprendizaje de las matemáticas y específicamente en la resolución de problemas verbales aritméticos han sido explicadas por una serie de factores, en algunos casos por factores extrínsecos al sujeto que aprende (carencias familiares, metodologías inadecuadas, etc.) y en otros casos por factores intrínsecos (alteraciones emocionales, intelectuales, falta de motivación y aptitud para las matemáticas, etc.) y además por carencias cognitivas del sujeto derivadas de un pensamiento lógico-matemático poco evolucionado, lo que derivaría en la no adquisición de la estructura mental del número y, por consiguiente, en la no comprensión del mismo a una edad en que el aprendizaje formal requiere de tal estructura para su comprensión. Este último modelo de análisis surge a partir de la teoría Piagetiana que básicamente planteaba que para que el niño pueda operar con los números y, por lo tanto, poder comprender la aritmética y resolver problemas aritméticos sencillos debería estar en posesión de un "pensamiento operatorio". Sin embargo, a partir del planteamiento del denominado "modelo de integración de habilidades" (Baroody, 1997, 1998; Bermejo, 1990; Bermejo y Lago, 1991) y derivados de los estudios de Gelman y Gallistel (1978) y posteriormente Fuson (1988), se ha aportado suficiente evidencia que no existiría dependencia lógica de la aritmética con respecto a las nociones de orden lógico-matemático (seriación, clasificación, conservación), dado que éstas parecen desarrollarse con posterioridad a los conceptos correspondientes a la aritmética (Langford, 1989). La opinión predominante se inclina más bien a favor de la dependencia inversa: los niños probablemente aprenden muchas cosas de la conservación a partir del cálculo, más específico aún, los niños construyen gradualmente los conceptos básicos del número y la aritmética de las experiencias reales que en gran parte involucran el conteo. Esto posibilitaría también que los niños puedan resolver con éxito algunos problemas verbales aritméticos (por ejemplo, Nunes y Bryant, 1996, Baroody, 1987, Carpenter, 1986, Baroody y Ginsburg, 1986, Riley, Greeno y Heller, 1983, Ginsburg y Klein, 1998). Es decir, el éxito con las tareas rutinarias de cálculo y la posibilidad de resolver ciertos tipos de problemas de estructura aditiva, al menos los más sencillos, dependería de algunas habilidades más específicas de dominio, esto es, por ejemplo, de una adecuada representación de la serie numérica oral que permitiría al niño resolver con relativa facilidad problemas del tipo $N + 1$, $1 + N$, $N - 1$ o del tipo $M + N$ (Baroody, 1988).

En los primeros años escolares los niños suelen resolver, a partir de estrategias informales basadas en el conteo, aquellos problemas más sencillos y que pueden ser modelados directamente, proposición por proposición (problemas canónicos o consistentes); sin embargo, y siguiendo la clasificación de Riley, Greeno y Heller (1983), los niños presentan dificultades en los problemas de estructura aditiva más complejos (no canónicos o no consistentes). La hipótesis más recurrente a este respecto es que los conocimientos informales (habilidades de conteo) no son suficientes para resolver este tipo de problemas y que los niños requerirían para ello un nivel de desarrollo conceptual más desarrollado

(Baroody, 1993, Fuson, 1992, Orrantia, 2002, Ginsburg y Klein, 1998, Nunes y Bryant, 1996).

TIPOS DE PROBLEMAS DE ESTRUCTURA ADITIVA, NIVELES DE DIFICULTAD Y CONOCIMIENTO CONCEPTUAL

Parece interesante indagar en las variables explicativas del fracaso de los niños en tareas sencillas de cálculo como las ya descritas ($25 + 1$ ó $1 + 37$), y algunas de ellas ya se han referido, sin embargo, en el presente trabajo se intenta recoger información sobre un conocimiento matemático en particular que es la resolución de problemas verbales aritméticos de estructura aditiva (de suma y resta con una única operación). A este respecto se debe señalar que entre las variables que influyen en la resolución de problemas se encuentran, entre otras, el tipo de sentencia de los enunciados de los problemas, pudiéndose encontrar, según el planteamiento de Grouws (1972) y Lindvall e Ibarra (1980), básicamente tres tipos para los problemas de adición y sustracción, dependiendo del lugar que ocupe la incógnita. De esta forma nos encontramos con seis tipos distintos de problemas, tres para la adición y tres para la sustracción, cuyos niveles de dificultad varían dependiendo del tipo de operación de que se trate y del lugar que ocupa la incógnita. A los problemas, tanto de adición como de sustracción, en que la incógnita se ubica en el resultado se les denomina "canónicos" y aquellos en que la incógnita se ubica en el primer sumando, segundo sumando (adición), minuendo y sustraendo (sustracción) se les denomina "no canónicos". Los problemas cuyos enunciados se corresponden con las sentencias canónicas serían más fáciles de resolver que aquellos con sentencias no-canónicas (Nunes y Bryant, 1996). Por ejemplo, sería más fácil resolver un problema del tipo "Pedro tenía 5 lápices. Su hermana le perdió 2, ¿cuántos lápices le quedan a Pedro?", que otro como "Pedro tenía 5 lápices. Su hermana le quitó algunos y le quedan 2, ¿Cuántos lápices le quitó su hermana?". Es importante tener en cuenta aquí, tal como lo señala Orrantia (2002), que los problemas de suma y resta deben ser diferenciados de las operaciones de suma y resta que se llevan a cabo para encontrar la respuesta o cantidad desconocida. En algunos casos pueden coincidir, como en los problemas canónicos o consistentes, donde la situación de suma (o resta) se resuelve con una operación de suma (o resta); es el caso, por ejemplo, de los problemas de cambio con el conjunto-resultado desconocido (cambio 1, cambio 2), pero en otros casos no existe esta correspondencia, es el caso de los problemas inconsistentes, en los que la situación de suma (o resta) requieren de una resta (o suma) para encontrar la respuesta, como en el caso de los problemas de cambio en que se pregunta por la cantidad inicial (Diego tenía algunos caramelos. Daniela le regaló 5. Ahora tiene 9. ¿Cuántos caramelos tenía Diego al comienzo?. Otro ejemplo de un problema inconsistente, esta vez de comparación 6, sería el siguiente: "Carol tiene 7 caramelos. Ella tiene 2 caramelos menos que Natalia. ¿Cuántos caramelos tiene Natalia?". En este caso la palabra "menos" sugiere que el problema podría ser resuelto por medio de una sustracción antes que por medio de una adición. Evidentemente los problemas inconsistentes son más difíciles de resolver, y ello fundamentalmente porque el conocimiento conceptual es más avanzado. En definitiva, los problemas consistentes se pueden resolver a partir del modelado directo, construyendo el modelo de la situación del problema secuencialmente, proposición por proposición, tal como se presentan en el texto del problema. De esta manera, los conocimientos requeridos para este tipo de problemas no van más allá del uso de ciertas formas de relaciones numéricas de carácter protocuantitativo, que integradas con los principios básicos del conteo (Gelman y Gallistel, 1978,

Oyarzún, 2003) permiten el desarrollo de estrategias de conteo apropiadas para resolver este tipo de situaciones problemáticas (Orrantía, 1997). Sin embargo, la resolución de los problemas inconsistentes requiere proyectar la información textual del enunciado a un esquema parte-todo. Esto significa reconocer que dentro de los tres conjuntos que aparecen en el texto base, uno actúa como el "todo" y los otros dos como las "partes" dentro de una estructura parte-parte-todo. En todo caso Fuson (1992) sugiere que el rol de la comprensión parte-todo en la solución de los problemas por parte de los niños es incierta. Algunos investigadores, por ejemplo, Riley y colaboradores (1983), han sugerido que tal comprensión sostiene la competencia de todos, o por lo menos, de los tipos de problemas más difíciles, en concreto Riley señala que la utilización de una operación inapropiada y, en consecuencia la resolución equivocada de problemas de tipo cambio 5 y 6 se explica porque los niños no poseen comprensión de la relación parte-todo. Finalmente Geary (1996) afirma que no hay ninguna evidencia que una perfeccionada competencia en la resolución de problemas verbales se deba realmente a la comprensión de las relaciones parte-todo. Aparentemente el proceso de comprensión del enunciado de un problema puede estar mediatizado por cierto tipo de conocimiento conceptual, que en el caso de los problemas con estructura aditiva se relacionaría con la composición aditiva (estructura parte-todo) propia de un concepto de número más avanzado.

Otro aspecto a considerar u otra de las variables que incidiría en el nivel de ejecución de los problemas es el tipo de estructura semántica de los mismos (Fuson, 1992, Baroody, 1993, Geary, 1996). Considerando la estructura semántica de los problemas Riley, Greeno y Heller (1983) identifican tres tipos de problemas: problemas de cambio, de combinación y de comparación, dando lugar así a 14 problemas distintos (6 de cambio, 2 de combinación y 6 de comparación). Si bien existen algunas discrepancias en torno a los niveles de dificultad de cada uno de los problemas precedentes (Fuson, 1992, Verschaffel, 1984, Riley y colaboradores, 1983, Carpenter, Hiebert y Moser, 1981, Tamburino, 1980, Bermejo, 1990), Verschaffel y De Corte (1997) señalan que existiría cierto consenso en admitir que el orden de dificultad de los problemas sería el siguiente: los problemas más fáciles serían cambio 1, cambio 2 y combinación 1 y los más complejos cambio y comparación 5 y 6; en un nivel intermedio de dificultad se encontrarían los restantes problemas.

Desde un enfoque más actual, el análisis de las dificultades que presentan los niños para resolver problemas del tipo de los anteriormente nombrados, pasa no tanto por el "ropaje" externo de los mismos, sino que fundamentalmente por intentar identificar las habilidades específicas de dominio que estarían implicadas en la habilidad para resolver problemas verbales aritméticos, esto es, el tipo de conocimiento conceptual que se requiere para una resolución correcta. Inicialmente se ha afirmado (Geary, 1996) que hay una relación directa entre la habilidad del niño para resolver problemas y los diferentes tipos de estrategias disponibles. Por ejemplo, un problema como el siguiente "María tenía 2 caramelos. Su prima le regaló 5 caramelos, ¿cuántos caramelos tiene ahora María?" (cambio 1) podría ser resuelto utilizando la estrategia "contar a partir del mayor", la cual resultaría más eficiente que las estrategias "contar todo" o "contar a partir del primer sumando". El uso de una estrategia más evolucionada como lo sería la estrategia "contar a partir del mayor" para resolver este problema implicaría, por una parte, que el niño sea capaz de comparar magnitudes entre números para elegir el mayor de los dos, y, por otra parte, que sepa "contar a partir de" (hacia delante), pero también

conllevaría un tipo de conocimiento conceptual como lo sería el reconocimiento y la comprensión que el orden de los sumandos no altera el resultado, es decir, implicaría un conocimiento más maduro de la adición reflejada en el manejo de la "conmutatividad" (Baroody, 1988, De Corte y Verschaffel, 1987, Groen y Resnick, 1977). Por su parte Ginsburg y Klein (1998) coinciden con esta línea de pensamiento y señalan que la adquisición de esta estrategia parece depender del conocimiento implícito de la composición aditiva. Nunes y Bryan (1996) llaman "invariantes" a estas habilidades específicas de dominio u operaciones de pensamiento que deben ser entendidas para resolver un problema particular, así, por ejemplo, señalan que para un tipo de problema como "Daniel tenía algunos autitos. Le regalaron 5 más. Ahora Daniel tiene 8 autitos. ¿Cuántos autitos tenía Daniel al comienzo?", que es un problema de cambio-aditivo con comienzo desconocido (cambio 5), el niño requeriría entender una de las "invariantes" de la adición, en este caso específico, la "conmutatividad", es decir, $a + b = b + a$. Si un niño procediera mecánicamente y confiara, o se dejara llevar, por las señales lingüísticas superficiales del problema (le regalaron 5 más) simplemente agregaría o sumaría las cantidades en juego y cometería un error, sin embargo, podría recurrir a la utilización de dos operaciones de pensamiento (conmutatividad e inversión) y llegar a la solución a través de la sustracción, lo cual daría cuenta que este niño manejaría estas invariantes.

A juicio de Baroody (1988) podría parecer que si los niños utilizan procedimientos de adición que no dan importancia al orden de los sumandos es que comprenden la propiedad conmutativa, sin embargo, esta comprensión sólo se "infiere" a partir de la resolución de problemas aditivos cuando el niño resuelve este tipo de problemas utilizando una estrategia más evolucionada como lo es la estrategia de "contar a partir del mayor". En síntesis, la habilidad para resolver este tipo de problemas descansaría en cierto tipo de conocimiento conceptual básico, es decir, se parte de la base que cierto tipo de conocimiento conceptual es necesario para resolver ciertos problemas y que la falta de este conocimiento puede llevar al fracaso en el proceso de resolución. Lo anterior sugiere también, tal como lo señalan, por ejemplo, Riley y colaboradores (1983) y Bermejo (1990), que los avances en el manejo de procedimientos se explican como resultado de los avances en el conocimiento conceptual. En este sentido Baroody y Ginsburg (1986) afirman que el desarrollo de los procedimientos usados para solucionar problemas de suma y resta no se rige siempre por el desarrollo del conocimiento conceptual. Según estos autores, la conexión entre conocimiento y utilización de procedimientos, por una parte, y conocimiento conceptual, por otra, es muy compleja y ésta no aseguraría la adquisición de procedimientos relacionados con dicho conocimiento. Asimismo, señalan que, la construcción de procedimientos más maduros o avanzados puede deberse tanto a la adquisición del conocimiento conceptual subyacente como a un intento de reducir las demandas de procesamiento cognitivo de la tarea.

Siguiendo a Bermejo (1990), se plantea que si bien a lo largo de los primeros años escolares se produce un avance conceptual notable, resulta muy complejo señalar cuáles serían los factores responsables de este desarrollo. A juicio de este autor este conocimiento conceptual no se puede medir directamente, sólo inferir a partir de la observación de los procedimientos que el niño utiliza en la resolución de problemas.

En el último tiempo algunos investigadores del pensamiento matemático infantil (por ejemplo, Sophian y Mc Corgray, 1994, Irwin, 1996, Mourao y Cowan, 1998, Canobi, 2002, 2003) se han interesado particularmente en el

análisis de las competencias a través de la ejecución de ciertas tareas numéricas y específicamente en la relación conceptual-procedimental en problemas de adición. A juicio de Canobi (2003) es necesario llevar a cabo investigaciones que den cuenta de esta relación porque si bien hay algún apoyo a la idea que lo conceptual y lo procedimental estarían relacionados, no todos los hallazgos suponen una relación. Una de las dificultades mayores que advierte esta autora para poder interpretar los hallazgos de investigaciones en este campo es que el desarrollo conceptual ha sido "inferido" a partir de cambios en el uso de estrategias que los niños utilizan al resolver problemas antes que ser evaluados directamente. El argumento que presenta para justificar sus dudas a este respecto es el hecho que si bien los niños mayores tienden a resolver problemas aditivos más rápida y correctamente que los niños más jóvenes, usando estrategias más sofisticadas, tales como orden indiferente, descomposición y estrategias de recuperación, hacer inferencias acerca del desarrollo conceptual sobre la base de tales datos es "problemático" dado que los niños tienden a usar un rango de estrategias y, en ocasiones, aquellos capaces de usar estrategias más avanzadas no siempre lo hacen.

En definitiva, y dado que lo que se ha hecho fundamentalmente hasta ahora es inferir el desarrollo conceptual a partir del tipo de estrategias utilizadas en la resolución de los problemas, el interés mayor en este caso, ha estado centrado en descubrir, a través de la evaluación directa, el nivel de desarrollo de ciertas operaciones de pensamiento, invariantes o habilidades específicas de dominio (composición aditiva, conmutatividad, relaciones parte-todo) y relacionar dicho conocimiento conceptual con la habilidad en la resolución de problemas. Para ello, y ésta ha sido una tarea de suyo compleja, se han creado tareas o actividades que permitan evaluar directamente estas invariantes.

El establecer estas relaciones de desarrollo podría ayudar a entender qué tipo de habilidades o conocimiento conceptual pueden estar implicados de manera más directa con una resolución eficaz de algunos problemas verbales aritméticos y, en consecuencia, podrían dar luz sobre una explicación más exacta del porqué del fracaso o dificultad en la resolución de estos problemas. Si conocemos qué habilidades u operaciones de pensamiento requieren los niños para resolver problemas verbales, no sólo, podríamos explicarnos por qué unos problemas resultan ser más complejos que otros, sino que también podríamos explicarlos de mejor forma cuáles son las razones de la dificultad y qué hacer para subsanarlas. Desde el punto de vista de la práctica educativa en el subsector de educación matemática, así como para la práctica psicopedagógica de evaluación e intervención con niños que presentan dificultades en la resolución de problemas en los primeros años escolares, estos antecedentes podrían constituir un elemento de análisis relevante.

OBJETIVO

El propósito del presente estudio es evaluar el conocimiento conceptual en niños de 6 y 7 años y relacionar este conocimiento con la habilidad que éstos demuestran para la resolución de problemas verbales aritméticos de estructura aditiva. Si bien puede resultar interesante registrar en detalle los tipos de procedimientos y estrategias que los niños utilizarán al resolver los problemas, el interés mayor en este caso, se centró en descubrir, a través de la evaluación directa, el nivel de desarrollo de habilidades demostradas en tareas que evalúan la composición aditiva, la conmutatividad, la compensación y la covarianza en las relaciones parte-todo y relacionar dicho conocimiento

conceptual con la habilidad en la resolución de problemas. Para ello se crearon tareas y actividades que posibilitaron la evaluación de estas invariantes.

HIPÓTESIS

La hipótesis de trabajo es la siguiente:

Los niños de 6 y 7 años evaluados que resuelven correctamente la mayor parte de los problemas verbales aritméticos de estructura aditiva presentan también un mejor desempeño en las tareas que evalúan su conocimiento conceptual.

De confirmarse la hipótesis antes planteada se estarían aportando evidencias concordantes con las de aquellos investigadores del pensamiento matemático infantil que establecen una estrecha relación entre ambas variables (conocimiento conceptual y procedimental). Si esto es así significaría, por otro lado, que los niños con un peor desempeño en la resolución de problemas verbales tendrían también un peor rendimiento al evaluar sus conocimientos conceptuales, lo que implicaría que el insuficiente nivel de desarrollo del conocimiento conceptual podría explicar, en parte, las dificultades para resolver los problemas presentados.

MÉTODOS

Muestra

Para alcanzar los propósitos de la presente investigación, en la primera fase del estudio, se seleccionó una muestra al azar mediante un método aleatorio simple, esto es, se eligió a 10 niños de entre 6 y 7 años de edad de cada uno de los 4 cursos seleccionados (dos primeros y dos segundos básicos) de una escuela particular subvencionada de nivel socioeconómico medio-bajo de la ciudad de Osorno, quedando la muestra conformada por un total de 40 niños y niñas. Proporcionalmente la muestra quedó constituida por el mismo número de niñas que de niños. Para la segunda parte de la experiencia la muestra quedó conformada y se redujo sólo a 24 niños (14 niños y 10 niñas de primero y segundo básico). De estos 24 sujetos, un total de 14 (58.3%) obtuvieron bajos rendimientos en la prueba de resolución de problemas y 7 (29.16%) obtuvieron un buen rendimiento en la misma prueba. Se consideró que un niño o niña tenía buen rendimiento cuando obtuvo en la prueba de resolución de problemas 9 o más puntos, es decir, pudo resolver correctamente 9 o más de los 14 problemas presentados. Por el contrario, se consideró que un niño o niña obtuvo un bajo rendimiento en la prueba 1 si resolvió correctamente menos de la mitad de los problemas propuestos, esto es, resolvió 6 o menos.

La distribución y las características de edad, sexo y nivel escolar de la muestra se pueden apreciar en la siguiente tabla:

	edades		sexo		Nivel escolar		Total por cada fase del estudio
	6 años	7 años	Hombres	Mujeres	1º bás.	2º bás.	
Primera fase	20	20	20	20	20	20	40
Segunda fase	12	12	14	10	12	12	24

PROCEDIMIENTO

Tal como se puede apreciar el procedimiento llevado a cabo tuvo dos fases:

1. Primera fase: se evaluó individualmente a un total de 40 alumnos de los cuatro cursos elegidos con una prueba de resolución de problemas que incluía un total de 14 problemas: 6 problemas de cambio, 2 problemas de combinación y 6 problemas de comparación. Para llegar a este total de 40 niños se extrajo una muestra de 10 niños de cada uno de los 4 cursos (dos primeros y dos segundos básicos) mediante un muestreo aleatorio simple. Dado que los niños no eran conocidos por el investigador se pidió al profesor de aula el listado de los mismos y se fue eligiendo a los niños tratando que de cada curso haya tantas mujeres como hombres. En cada caso se llamaba al niño o niña seleccionada y se le llevaba a una pequeña sala en donde se le explicaba en detalle qué tipo de actividad tenía que realizar y los objetivos de la misma. A continuación se leían uno a uno los problemas, repitiéndolos cuando era necesario y se ofrecía material concreto (fichas) para que dispusiera de él si lo estimaba conveniente. El evaluador registraba en detalle los procedimientos y estrategias utilizadas por el niño y lo interrogaba cuando en vez de utilizar procedimientos concretos (de conteo con dedos o fichas, por ejemplo) utilizaba procedimientos "encubiertos" o mentales (recuerdo directo o hechos derivados, por ejemplo).

Por cada problema resuelto correctamente se asignaba un punto, lo que implicaba que el puntaje ideal en la prueba 1 era de 14 puntos.

2. Segunda fase: en esta segunda fase, y con posterioridad a la evaluación y determinación de los resultados en la prueba de resolución de problemas, se seleccionó a 24 sujetos, de los cuales 7 obtuvieron un buen rendimiento (6 niños y una niña), 14 obtuvo un mal rendimiento (7 niñas y 7 niños) y 3 obtuvieron un rendimiento regular, es decir, resolvieron correctamente 7 u 8 problemas. Básicamente la elección de los niños y niñas que conformaron la muestra para esta segunda fase estuvo supeditada al resultado obtenido en la primera prueba, previniendo que la muestra quedara conformada, fundamentalmente, por sujetos con buen y mal rendimiento en la prueba 1.

Este procedimiento permitió, con posterioridad, establecer las relaciones de desarrollo entre esta variable (resolución de problemas) y el conocimiento conceptual, relación que, a partir de las hipótesis planteadas, debería ser directamente proporcional, es decir, se esperaba que los niños que obtuvieron mayor éxito en la tarea de resolución de problemas demostraran también un mejor desempeño en las tareas que evaluaban su conocimiento conceptual.

Tal como se ha señalado, en esta segunda fase participó un total de 24 niños, a todos los cuales se les evaluó de forma individual el nivel de desarrollo de su conocimiento conceptual con tareas especialmente diseñadas con este propósito y que evaluaban específicamente la conmutatividad, la composición aditiva y las relaciones parte-todo (co-variación y compensación).

Al igual que para la prueba 1 se sometió a los niños a unos problemas que eran leídos por el evaluador y que en su mayoría exigían la realización de determinadas acciones, luego de lo cual se interrogaba a los niños. Cada respuesta correcta era valorada con 1 punto, siendo el total posible igual a 43 puntos.

A continuación se muestran algunos ejemplos de tareas presentadas a los niños para la evaluación de la tarea 1 (resolución de problemas) como de la tarea 2 (conocimiento conceptual).

Tarea 1: prueba de resolución de problemas**a) Ejemplos de problemas de cambio****Cambio 3:**

Pedro tiene 6 lápices. Su padre le compró algunos lápices más. Ahora tiene 15 lápices ¿Cuántos lápices le compró su padre?

Cambio 5:

Sonia tenía algunos caramelos. Su hermana le regaló 6 caramelos más. Ahora Sonia tiene 14 caramelos ¿Cuántos caramelos tenía al comienzo?

b) Ejemplo de problemas de combinación**Combinación 2:**

En una mesa hay 12 personas. 4 son mujeres y el resto hombres. ¿Cuántos hombres hay en la mesa?

c) Ejemplos de problemas de comparación**Comparación 3:**

Luis tiene 8 peces en su pecera. Rubén tiene 7 peces más que Luis. ¿Cuántos peces tiene Rubén?

Comparación 6:

Carmen tiene 6 primos. Ella tiene 5 primos menos que Sofía. ¿Cuántos primos tiene Sofía?

Tarea 2: prueba de conocimiento conceptual

Se evaluó el conocimiento conceptual bajo el siguiente esquema:

- **Conmutatividad y composición aditiva (Test 1)**
- **Relaciones parte-todo (Test 2)**
 - **covarianza**
 - **compensación**

Test 1: conmutatividad y composición aditiva**subtest 1: 2 grupos ordenados (2- group order)**

$R + 3$ y $3 + R$

“Pedro obtiene una caja de caramelos rojos (ponerlos dentro de la primera caja) y luego obtiene una caja con tres caramelos azules (ubicar dentro de la segunda caja). Daniel obtiene tres caramelos azules (ponerlos dentro de la primera caja) y luego obtiene una caja de caramelos rojos (ponerlos dentro de la segunda caja)”

Pregunta. ¿Tienen Pedro y Daniel el mismo número o la misma cantidad de caramelos?

Subtest 5: 3-grupos de composición (3-group composition)

$(R + 3) + 7$ y $R + 3 + 7$

“Pedro obtiene una caja de caramelos rojos (ponerlos dentro de la primera caja) y 3 caramelos azules (ponerlos dentro de la primera caja). Luego él obtiene 7 caramelos verdes (ponerlos dentro de la segunda caja). Daniel obtiene una caja de caramelos rojos (ponerlos dentro de la primera caja), luego obtiene 3

caramelos azules (ponerlos dentro de la segunda caja) y finalmente obtiene 7 caramelos verdes (ponerlos dentro de la tercera caja)”

Pregunta: ¿Tienen Pedro y Daniel el mismo número o la misma cantidad de caramelos?

Test 2: relaciones parte-todo

Covariación

A. ***Incremento:*** implica el incremento de una de las partes mientras la otra permanece igual, con lo cual el total se incrementa en razón de lo añadido a una de las partes.

$$\begin{aligned} \text{SI} \quad P1 + P2 = W, \text{ entonces} \\ (P1 + x) + P2 = W + x \end{aligned}$$

B. ***Decremento:*** implica comprender que si algo se quita a una de las partes mientras la otra permanece constante, el total disminuirá en la misma cantidad que disminuyó una de las partes.

$$\begin{aligned} \text{SI} \quad P1 + P2 = W, \text{ entonces} \\ (P1 - x) + P2 = W - x \end{aligned}$$

Tarea 1: covariación

Se le pide al niño que divida un conjunto de fichas en partes iguales y luego:

- Se agrega una ficha a uno de los subconjuntos.
- Se quita una ficha a uno de los subconjuntos.
- Se traslada una ficha de uno de los subconjuntos al otro.
- Ecuación oral: ¿ $4 + 4$ es ...?, si tú sabes que $4 + 4$ es 8, cuánto crees tú que es $5 + 3$?

En cada caso se pregunta por el total, si éste ha variado y en cuánto ha variado, interrogando a la vez por las evidencias que ha tenido a la vista para llegar a dar su respuesta.

Compensación

A. ***En movimiento ("move schema"):*** este tipo de compensación implica el movimiento de una parte de un subconjunto al otro subconjunto, lo que implica que el total no se incrementa ni disminuye.

$$(P1 + x) + (P2 - x) = W$$

B. ***En equilibrio ("balance schema"):*** este segundo esquema de compensación requiere que el niño comprenda que si una cantidad se añade a una de las partes y esa cantidad es igual a la que se quita de la otra parte, el total seguirá siendo el mismo.

$$(P1 + m) + (P2 - n) = W, \text{ si } m = n$$

Tarea 2: compensación

Se divide un conjunto de caramelos en partes iguales entre dos muñecos y se depositan en dos cajas y luego:

- a. Se deposita un caramelo en una de las cajas.
- b. Se traslada un caramelo de una caja a otra.
- c. Se agrega un tercer muñeco que extrae para sí un caramelo de una de las cajas y luego se deposita un caramelo en la otra caja.

RESULTADOS

A continuación se muestra una síntesis de los resultados obtenidos en la investigación, resultados que confirman la hipótesis planteada en la investigación, esto es, el mayor nivel de desarrollo conceptual en tareas específicas de dominio como las evaluadas se corresponden con una mayor tasa de éxito en tareas de resolución de problemas.

A continuación se muestran los resultados obtenidos por los niños, disgregados por nivel escolar y sexo, en la prueba de resolución de problemas:

Total Test Resolución de Problemas

NIV_ESC	SEXO		Frecuencia	Porcentaje
1	hombre	2	1	14.3
		3	1	14.3
		4	1	14.3
		5	2	28.6
		8	1	14.3
		9	1	14.3
		Total	7	100.0
	Mujer	3	1	20.0
		4	1	20.0
		6	3	60.0
Total		5	100.0	
2	hombre	5	1	14.3
		6	1	14.3
		9	1	14.3
		11	2	28.6
		12	2	28.6
		Total	7	100.0
	Mujer	4	1	20.0
		6	1	20.0
		7	1	20.0
		8	1	20.0
11		1	20.0	
Total	5	100.0		

Tal como se puede apreciar en la tabla, de un total de 7 niños de primero básico evaluados con esta prueba, sólo el 28.6% de ellos respondió correctamente más de la mitad de los problemas, es decir, respondió 7 o más problemas correctamente, y ninguna de las mujeres de igual nivel escolar alcanzó tal nivel de rendimiento. Un 71.5% de los niños de este nivel escolar respondió menos de la mitad de los problemas correctamente. En segundo básico los puntajes más altos son superiores a los observados en primero básico, dado que en este caso se observa niños y niñas que alcanzan los 11 y 12 puntos de un total de 14, luego el porcentaje que obtiene los más bajos rendimientos es menor al observado en primero básico, en este caso sólo un 28.6% de los hombres y un 40% de las niñas obtiene puntajes inferiores al promedio. Resulta interesante apreciar que a mayor edad, independientemente del género, el rendimiento en la tarea aumenta, manteniéndose la diferencia de rendimiento por género, esto es, se sigue observando un mejor rendimiento en hombres que en mujeres. En general se puede advertir que sólo 7 sujetos (1 niña y 6 niños) respondieron correctamente a 9 o más problemas, lo que representa a sólo un 29.16% del total de sujetos evaluados. En el extremo opuesto, 14 sujetos (7 niños y 7 niñas), que corresponde a un 58.3% de la muestra, obtuvo un mal rendimiento, es decir, respondió correctamente a 6 o menos problemas.

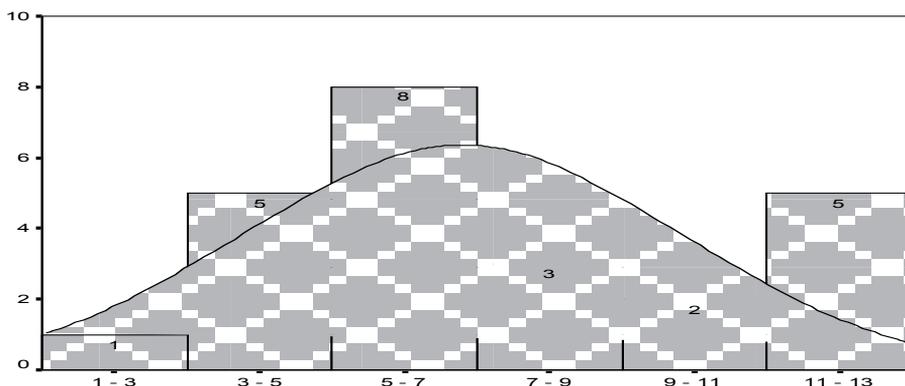
En la siguiente tabla se presenta el resultado del grupo total en la prueba 1 (resolución de problemas):

Total test resolución de problemas

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos 2	1	4.2
3	2	8.3
4	3	12.5
5	3	12.5
6	5	20.8
7	1	4.2
8	2	8.3
9	2	8.3
11	3	12.5
12	2	8.3
Total	24	100.0

Tal como se observa en la tabla, ninguno de los niños evaluados respondió correctamente a todos los problemas (14 problemas) y un total de 6 niños obtuvo rendimientos bajos o significativamente bajos, ya que respondieron a 4 o menos problemas correctamente. De cualquier forma el rendimiento como grupo fue más bien bajo por cuanto sólo el 41.6% del total de sujetos evaluados respondió la mitad o más de la mitad de los problemas presentados. El 20.8% de la muestra total de sujetos, esto es, 5 niños presentaron rendimientos significativamente buenos, ya que resolvieron correctamente 11 o 12 problemas correctamente de un total de 14.

Test Shapiro-Wilk Estadístico gl Sig. 0.933 24 .110



De los resultados del test podemos observar que la variable del puntaje final del test de Resolución de Problemas sigue una distribución normal ($v-p > 0.1$).

Los alumnos obtuvieron un puntaje promedio de 6.79 puntos y una desv. típica de 3.01

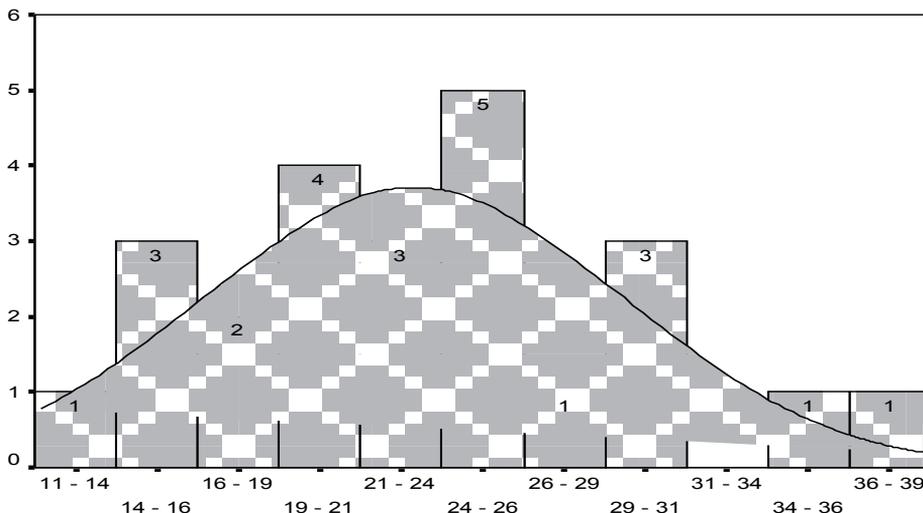
A continuación se aprecian los resultados de la prueba 2 (conocimiento conceptual):

Total Conocimiento Conceptual

	Frecuencia	Porcentaje
13	1	4.2
14	2	8.3
15	1	4.2
17	2	8.3
19	2	8.3
20	2	8.3
22	2	8.3
23	1	4.2
24	1	4.2
25	1	4.2
26	3	12.5
28	1	4.2
29	3	12.5
35	1	4.2
37	1	4.2
Total	24	100.0

Los alumnos obtuvieron un puntaje promedio de 22.88 puntos y una desviación típica de 6.44. En este test de un total de 24 alumnos un 49.8% de los sujetos evaluados obtuvo puntajes inferiores al promedio y ninguno de los alumnos alcanzó la puntuación total de la prueba (43 puntos), siendo posible afirmar que el rendimiento en ambas pruebas fue similar aun cuando levemente mejor en la prueba de conocimiento conceptual en donde casi la mitad de los alumnos obtuvo un rendimiento superior al promedio, a diferencia de la prueba de resolución de problemas donde aproximadamente el 42% de los sujetos alcanzó tal nivel de rendimiento.

Test Shapiro-Wilk Estadístico gl Sig. 0.964 24 .530



De los resultados del test podemos observar que la variable del puntaje final del Conocimiento Conceptual sigue una distribución normal ($v-p > 0.1$).

El análisis de correlaciones de Pearson entre todas las variables en estudio se presenta a continuación:

Correlaciones

	TOT_CAM	TOT_COMB	TOT_COMP	tot_res_prob	tot_test1	tot_test2	Tot_con_conc	total_fin
TOT_CAM	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	1 .474*	.706** .000	.904** .000	.351 .093	.725** .000	.732** .000	.832** .000
TOT_COMB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	* .	1 .442* .031	.617** .001	.431* .036	.592** .002	.631** .001	.663** .000
TOT_COMP	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	** .	* .	1 .923** .000	.185 .387	.619** .001	.598** .002	.742** .000
tot_res_prob	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	** .	** .	** .	1 .329 .117	.754** .000	.753** .000	.880** .000
tot_test1	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	* .	* .	* .	** .	1 .339 .105	.538** .007	.499* .013
tot_test2	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	** .	** .	** .	** .	** .	1 .975** .000	.958** .000
Tot_con_conc	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	** .	** .	** .	** .	** .	** .	1 .975** .000
total_fin	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	** .	** .	** .	** .	** .	** .	** .

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Observando el cuadro de correlaciones de Pearson, podemos afirmar que todas son positivas y la mayoría significativas ($v-p < 0.05$), esto significa que a medida que aumenta el puntaje de una variable también aumenta el puntaje de la otra variable.

En la siguiente tabla es posible apreciar las correlaciones lineales entre las variables en estudio:

Correlaciones

		tot_res_prob	Tot_con_conc
tot_res_prob	Correlación de Pearson	1	.753**
	Sig. (bilateral)	.	.000
	N	24	24
Tot_con_conc	Correlación de Pearson	.753**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.
	N	24	24

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La correlación lineal entre resolución de problemas y conocimiento conceptual es de 0.753, o sea positiva y estadísticamente significativa ($v-p < 0.05$). Esto significa que los alumnos que obtuvieron un puntaje mayor en el puntaje total de resolución de problemas, también obtuvieron, mayoritariamente, un puntaje mayor en el total del test de conocimiento conceptual.

CONCLUSIONES

Tal como se ha podido apreciar al presentar los resultados, éstos parecen confirmar la hipótesis planteada y son coincidentes con otros estudios llevados a cabo en esta misma línea, por ejemplo, Orrantia (2002), Irwin (1996) y Sophian y Vong (1995), en orden a que, tal como señala Bermejo (1990) un conocimiento conceptual más elaborado, del tipo que dan cuenta los niños en las distintas tareas aquí planteadas, conduce a una resolución más exitosa de los problemas.

Desde el punto de vista práctico los resultados obtenidos tienen importantes implicancias, algunas de las cuales se listan a continuación:

- a) Se debe propiciar una didáctica en la matemática inicial que priorice el desarrollo conceptual por sobre el aprendizaje de técnicas y procedimientos (algoritmos).
- b) La educación matemática en su nivel inicial debe plantear a los niños una amplia variedad de problemas verbales aritméticos y no restringir la presentación y resolución sólo a los problemas de una estructura semántica más simple (problemas canónicos o consistentes).
- c) En el ámbito psicopedagógico se debe propiciar la evaluación y la reeducación, considerando los niveles de conocimiento conceptual alcanzado por los niños y no tan sólo de las nociones de orden lógico-matemático.
- d) A nivel preescolar debiera conducirse el proceso de construcción de la estructura mental del número, considerando tareas de resolución de problemas que pongan a prueba y propicien la construcción de conceptos, dando así mayor relevancia a variables cognitivas más que psicomotoras o lógico-matemáticas propias de la propuesta Piagetiana (seriación y clasificación).

Lo anterior es especialmente interesante por cuanto por décadas los procesos formativos de educadores diferenciales y psicopedagogos en Chile han puesto en evidencia, derivado de la teoría Piagetiana, la necesidad de evaluar y estimular las nociones de orden lógico-matemático para favorecer el desarrollo de este tipo de pensamiento y con ello favorecer a la vez las competencias numéricas y aritméticas de los niños. Según este planteamiento (por ejemplo, Karmiloff-Smith, 1994, Baroody, 1997, Resnick y Ford, 1998), sería éste el camino para que los niños alcancen un sentido numérico más evolucionado. Siendo las nociones lógico-matemáticas (seriación y clasificación) una condición necesaria para la adquisición del concepto de número, la acción pedagógica a nivel preescolar debiera orientarse básicamente en este sentido. Del mismo modo, las dificultades matemáticas iniciales se explicarían por un pensamiento lógico-matemático poco evolucionado, evidenciado en la no adquisición de las nociones constitutivas del concepto de número. En consecuencia, el quehacer psicopedagógico para con los niños con dificultades en el aprendizaje de matemática debiera procurar el desarrollo operatorio del pensamiento y con ello asegurar la construcción de la idea de número. Sólo a partir de este momento estaría el niño en condiciones de comprender la aritmética y consecuentemente podría ser capaz de resolver problemas de forma comprensiva.

Este planteamiento es coherente con el denominado "modelo de las habilidades" (Dockrell y McShane, 1997) y que básicamente propone que el desarrollo de las habilidades académicas, por ejemplo, las habilidades matemáticas, dependen del desarrollo de ciertas habilidades de procesamiento específico (en este caso la seriación y la clasificación) y que, por lo tanto, la causa del fracaso, la dificultad o el no aprendizaje se explicaría por el escaso nivel de desarrollo de estas habilidades específicas. Esto supone, por lo tanto, que la dificultad debe y puede superarse y que el aprendizaje puede y debe producirse sólo a condición que estas habilidades hayan alcanzado cierto nivel de desarrollo. Subyace a este planteamiento la idea que el progreso o potenciación de las habilidades específicas automáticamente tiene un efecto en la superación de la dificultad académica.

El presente trabajo implica una mirada crítica al planteamiento recién descrito toda vez que: (1) propone que en el aprendizaje y desarrollo de las habilidades numéricas, aritméticas y especialmente de la resolución de problemas, se ponen en juego otros componentes cognitivos específicos de dominio (conocimiento conceptual) distintos de las nociones de seriación y clasificación, aun cuando pudieran ser complementarios, y (2) que tal vez sean estos componentes conceptuales los que mejor expliquen las dificultades iniciales de los niños para adquirir ciertas competencias básicas para la resolución de problemas.

En definitiva, se puede concluir, a partir de los hallazgos encontrados, que el conocimiento conceptual y el dominio de habilidades específicas de dominio (invariantes) estarían estrechamente vinculados a la resolución exitosa de problemas y que un bajo nivel de desarrollo en el manejo de estas invariantes se relaciona con bajos resultados en la tarea de resolución de problemas. Falta, sin embargo, establecer si este conocimiento conceptual determinado, constituye un requisito y, en definitiva, hace posible un mejor desempeño en la resolución de problemas verbales aritméticos de estructura aditiva y sería, a la vez, lo que limitaría las posibilidades de éxito en esta tarea.

El establecer estas relaciones de desarrollo entre las variables en estudio, conocimiento conceptual por un lado y resolución de problemas por otro, podría

ayudar a entender qué tipo de habilidades o conocimiento conceptual pueden estar implicados de manera más directa en una resolución eficaz de algunos problemas verbales aritméticos y, en consecuencia, podrían dar luz sobre una explicación más exacta del porqué del fracaso o dificultad en su resolución. Si conocemos qué habilidades u operaciones de pensamiento requieren los niños para resolver problemas verbales, no sólo, podríamos explicarnos por qué unos problemas resultan ser más complejos que otros, sino que también podríamos explicar de mejor forma cuáles son las razones de la dificultad y qué hacer para subsanarlas. Desde el punto de vista de la práctica educativa en el subsector de educación matemática, así como para la práctica psicopedagógica de evaluación e intervención con niños que presentan dificultades en la resolución de problemas en los primeros años escolares, estos antecedentes podrían constituir un elemento de análisis relevante.

LIMITACIONES Y PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN

A pesar que las evidencias encontradas en la presente investigación resultan coherentes y determinan una relación importante entre conocimiento conceptual y la habilidad para resolver problemas verbales aritméticos de estructura aditiva y que entre los 6 y 7 años muchos niños demuestran un avance conceptual notable, la investigación llevada a cabo no permite dar respuesta a las siguientes interrogantes, las que podrían constituir limitaciones del mismo, pero que permiten visualizar y guiar futuras investigaciones en esta línea:

- ¿resulta plausible pensar que un alto nivel de desarrollo de la conmutatividad y la composición aditiva y de las relaciones parte-todo son las habilidades conceptuales responsables del éxito en la tarea de resolución de problemas, es decir, es este tipo de conocimiento conceptual el que propicia un mayor éxito en la resolución de los tipos de problemas planteados o sólo hay una correlación importante entre las variables examinadas?

- ¿resulta suficiente este nivel de desarrollo conceptual, en los aspectos ya señalados, para resolver adecuadamente los problemas más complejos de estructura aditiva (los no canónicos o no consistentes) o sólo posibilitan el éxito en los problemas más simples y para el caso de los problemas más complejos, aquellos llamados inconsistentes, se requiere de un conocimiento conceptual más avanzado?

- ¿es sólo uno de los aspectos conceptuales evaluados más decidor que el otro para tener éxito en la tarea de resolución de problemas?

- ¿qué otro tipo de componentes conceptuales están implicados tanto o más que los que en esta investigación fueron evaluados en la resolución exitosa de problemas de estructura aditiva?

- ¿efectivamente un mayor nivel de conocimiento (conceptual) implica necesariamente la utilización de procedimientos y estrategias más sofisticadas?

Finalmente, ¿cuáles son los factores responsables de ese mayor conocimiento conceptual?

Ciertamente las interrogantes antes expuestas posibilitan la generación de nuevas investigaciones en la misma línea, sin embargo, se considera que teóricamente los hallazgos encontrados son de especial relevancia en, al menos, cuatro ámbitos:

- a) Las causas del no éxito o del fracaso específico en tareas de resolución de problemas en el nivel inicial parecen estar directamente relacionadas con bajos desempeños en conceptos específicos del dominio matemático.
- b) El desarrollo de la habilidad matemática en los primeros años escolares parece corresponderse con el desarrollo de conceptos y son éstos los que posibilitan un mejor desempeño procedimental.
- c) La construcción de significados (conceptos) implicaría o lleva implícita una idea más madura del número y que se expresa en la utilización de procedimientos y estrategias más evolucionadas y en la posibilidad de alcanzar mayores niveles de logro en la resolución de problemas.
- d) Las variables o factores intrínsecos de orden cognitivo (insuficiente nivel de desarrollo del conocimiento conceptual) explican de mejor forma el fracaso en la tarea de resolución de problemas en los niveles iniciales.

BIBLIOGRAFÍA

BAROODY, A. (1987): the development of counting strategies for single-digit addition. *Journal for Research in mathematics Education*, 18, 141-157.

BAROODY, A. (1988): Children's Mathematical Thinking: A developmental Framework for Preschool, Primary, and Special Education Teachers (tra. cast.: El pensamiento matemático de los niños: un marco evolutivo para maestros de preescolar, ciclo inicial y educación especial. Madrid, Aprendizaje Visor, 1997).

BAROODY, A. (1998): *Fostering Children's Mathematical Power*. Mahwa, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

BAROODY, A. (1993): Fostering the mathematical learning of young children. En Spode, B. (Ed.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (151-175). New York: MacMillan.

BAROODY, A., GINSBURG, H. (1986): The relationship between initial meaningful and mechanical knowledge of arithmetic. En Hiebert, J. (Ed.), *Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics* (pp. 75-112). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

BERMEJO, V. (1990): *El niño y la aritmética*. Barcelona, Paidós.

CANOBI, K., REEVE, R., PATTISON, P. (2002): Young children's understanding of addition concepts. *Educational Psychology*, 22 (5), 513-532.

CANOBI, K., REEVE, R., PATTISON, P. (2003): Patterns of knowledge in children's addition. *Developmental Psychology*, 39 (3), 521-532.

CARPENTER, T. (1986): Conceptual knowledge as a Foundation for Procedural Knowledge: Implications from Research on the Initial Learning. En Hiebert, J. (Ed.), *Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics* ((pp. 113-132). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

CARPENTER, T., HIEBERT, J., MOSER, J. (1981): Problem structure and first-grade children's initial solution processes for simple addition and subtraction processes. *Journal for Research in Mathematics education*, 12, 27-39.

DE CORTE, E., VERSCHAFFEL, L. (1987): The effect of semantic structure on first graders' strategies for solving addition and subtraction word problems. *Journal for research in Mathematics Education*, 18, 363-381.

DOCKRELL, J., MCSHANE, J. (1997): Dificultades de aprendizaje en la infancia: un enfoque cognitivo. Barcelona, Paidós.

FUSON, K. (1992): Research on Learning and Teaching Addition and Subtraction of Whole Numbers. En Leinhardt, G., Putnam, R., (Eds.) *Analysis of arithmetic for mathematics teaching* (pp. 53-187). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

GELMAN, R., GALLISTEL, C. (1978): The child's understanding of number. Cambridge, MA: Harvard University Press.

GINSBURG, H., KLEIN, A., STARKEY, P. (1998): The development of children's mathematical thinking: Connecting research with practice. En Damon, W. (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 4* (pp. 401-476). New York: John Wiley & Sons.

IRWIN, K. (1996): Children's understanding of the principles of covariation and compensation in part-whole relationships. *Journal for Research in Mathematics Educations*, 27 (1), 25-40.

KARMILOFF-SMITH, A. (1994): Más allá de la modularidad: la ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo. Madrid, Alianza Editorial.

LANGFORD, P. (1987): Concept development in the primary school (trad. cast.: El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela primaria. Barcelona, Paidós/MEC, 1989).

LINDVALL, C., IBARRA, C. (1980): Incorrect procedures used by primary grade pupils in solving open addition and subtraction sentences. *Journal for Research in Mathematics Education*, 11, 50-62.

MOURAO, A., COWAN, R. (1998): The emergence of additive composition of number. *Educational Psychology*, 18 (4), 377-390.

NUNES, T. BRYANT, P. (1996): Children doing mathematics. Oxford, England: Basil Blackwell.

ORRANTIA, J. (2002): El rol del conocimiento conceptual en la resolución de problemas aritméticos con estructura aditiva. Artículo no publicado, Universidad de Salamanca.

RESNICK, L., FORD, W. (1998): La enseñanza de las matemáticas y sus fundamentos psicológicos. Madrid-Barcelona, MEC-Paidós.

RILEY, M., GREENO, J., HELLER, J (1983): Development of children's problem-solving ability in arithmetic. En Ginsburg, H. (Ed.), *The development of mathematical thinking* (pp. 153-196). New York: Academic Press.

SOPHIAN, C., MCCORGRAY, P. (1994): Part-whole knowledge and early arithmetic problem solving. *Cognition and Instruction*, 12(1), 3-33.

SOPHIAN, C., VONG, K. (1995): The parts and wholes of arithmetic story problems: developing knowledge in the preschool years. *Cognition and instruction*, 13 (3), 469-477.

VERSCHAFFEL, L., DE CORTE, E. (1997): Word Problems: A vehicle for promoting authentic mathematical understanding and problem solving in the primary school?. En Nunes, T. Y Bryant, P. (Ed) *Learning and teaching mathematics: an international perspective* (pp 69-97). Hove, UK: Psychology Press.

CONSTRUCCIÓN DE CÓDIGOS SOCIOLINGÜÍSTICOS EN EL PRIMER NIVEL DE CONCRECIÓN CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA. ESTUDIO DE CASO

SOCIOLINGUISTIC BUILDING CODES IN THE FIRST LEVEL OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION CURRICULUM. A CASE STUDY

Mónica Soledad Reyes N.¹
Universidad San Sebastián
Concepción, Chile.
msreyes@uss.cl

Recibido: 27/10/2010 Aceptado: 31/12/2010

RESUMEN

Este trabajo expone los hallazgos de la investigación realizada en el nivel macro-curricular de la Educación Parvularia en Chile. El objeto de estudio es la caracterización de los códigos sociolingüísticos que se instalan en el discurso pedagógico y se transmiten en la construcción de nuevos conocimientos y comprensiones de mundos.

Se presenta un estudio de caso que adoptó una metodología cualitativa interpretativa, sobre la base de análisis de contenido de textos con el uso de categorías de superestructuras textuales expresadas en los referentes oficiales; informe Brunner, Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE) y las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

Los resultados encontrados revelan fundamentalmente que se instalan códigos de tipo "elaborado", significados desligados del contexto que reproducen una relación y una estructura social general. Como consecuencia, el discurso pedagógico (oficial, local, así como las relaciones sistémicas y clasificatorias de la educación), favorece las reproducciones sociales, sin integración pertinente de los contextos. Se puede afirmar, estar en presencia de fuerzas de tensión al reconocer la incoherencia del discurso de las políticas del gobierno actual y la consistencia que vehiculiza el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas atendidos bajo la modalidad de la educación parvularia.

Palabras Clave: discurso pedagógico, códigos sociolingüístico, código elaborado, tensiones entre códigos, reproducciones sociales.

1 Magíster en Ciencias de la Educación, mención en evaluación curricular: Universidad Católica de la Santísima Concepción, República de Chile.
Licenciada en Educación. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago, República de Chile.
Educatora de Párvulos. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago, República de Chile.
Actualmente, secretaria de Estudio de la Carrera de Educación Parvularia. Universidad San Sebastián, Campus LasTres Pascualas. Concepción, Chile.

ABSTRACT

This work presents the findings from research conducted at the macro-level curriculum of pre-school education in Chile. The object of study is the characterization of the sociolinguistic codes that are installed in the pedagogical discourse and transmitted in the construction of new knowledge and understanding of the world. A case study is presented which adopted a qualitative interpretative methodology, based on content analysis of texts using textual superstructure categories expressed in the country's policy frameworks; Brunner's report, LOCE and the pre-school core curriculum.

The results reveal that codes from the "elaborated-type" are installed, meanings which are isolated from the context and reproduce a general relationship and social structure. As a result, the pedagogic discourse (official, local, as well as the systemic and classificatory relations of education) promotes social reproductions without integrating relevant contexts. It can be said we are in the presence of tensile forces to recognize the inconsistency between the discourse of current government policies and consistency that conveys the teaching and learning process of children under the pre-school educational model.

Key words: pedagogic discourse, sociolinguistic codes, elaborated code, tensions between codes, social reproduction.

1.- ANTECEDENTES, FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y PROBLEMATIZACIÓN

Este estudio parte de las teorías e investigaciones realizadas por Basil Bernstein². De estas indagaciones realizadas por el autor y sus correspondientes levantamientos teóricos, nació la necesidad de indagar empíricamente a nivel de políticas de gobierno, los códigos³ sociolingüísticos que se instalan en el discurso pedagógico⁴ de la enseñanza y el aprendizaje del nivel de educación parvularia. Esta investigación se vinculó también con las conceptualizaciones de la teoría crítica, las que permitieron develar y comprender el objeto de estudio.

Desde las políticas de gobierno chileno, se consideraron aquellos elementos que regulan el sistema educacional y que "constituye el currículum básico elaborado por las administraciones educativas"⁵. Según Bernstein en los niveles curriculares "pueden darse oposiciones, resistencias en las relaciones de posicionamiento entre los discursos pedagógicos oficiales (DPO) y discurso pedagógico local (DPL)"⁶. El estudio y análisis de documentos oficiales es el que finalmente permitió dar respuestas a esta afirmación.

Esta investigación tuvo como propósito trascender la dimensión sociológica del lenguaje, ubicando el eje analítico de los códigos más allá del recuento lingüístico y de la tipificación teórica de los mismos. Esta investigación se instaló en el marco de la superestructura del discurso pedagógico de las políticas del país.

2 Bernstein representa una nueva corriente de pensamiento dedicada a la reflexión sobre las relaciones pedagógicas generadas no sólo en el aula de clase sino en todo el sistema educativo.

3 La teoría de los códigos se inscribe en la problemática de la regulación social y cultural de habilidades lingüísticas (competencias) que todos compartimos como especie". Bernstein, Basil. (1990). Poder, Educación y Conciencia. La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control. p. 65.

4 (...) "como la regla que inserta un discurso de competencia (habilidades de distinto tipo) en un discurso de orden social, de modo que el último domina siempre sobre el primero". Bernstein Basil (2001). La estructura del discurso pedagógico, p. 188.

5 Román P., Mario y Díez L., Eloísa (1999): "Aprendizaje y currículum. Didáctica socio-cognitiva aplicada". Editorial EOS. Madrid. p. 291.

6 Bernstein, B. (2001), La estructura del discurso pedagógico. Ediciones Morata. Madrid. p. 199.

Bernstein (1990:58) es de la idea que "El niño sólo aprenderá en la escuela, si la práctica pedagógica local está cimentada en la práctica pedagógica oficial". Es así como en algunos de los currículos "nacionales" que actualmente se han estado elaborando en Latinoamérica⁷ (Cepal, Unesco, 1987), como son los casos de Chile, Ecuador, Brasil se ha planteado explícitamente un concepto más potente de los niños que reafirman su carácter de persona-sujeto, con derechos, pensamientos, necesidades pero también con fortalezas y con muchas potencialidades que favorecer, donde ellos tienen un rol central en su desarrollo y en su sociedad. Esta concepción, implica tener una actitud más respetuosa, con mejores expectativas de sus capacidades, considerándolos como niños (as) sujetos de derechos, sujetos de hoy y no el adulto del mañana, constructores y co-constructores de significados.

La educación no sólo promueve un orden establecido, sino también lo reproduce, es decir, el rol fundamental que desempeña la educación actual como sistema, como íconos formales del conocimiento, es el de reproducir las desigualdades, discriminaciones, controles, legitimaciones y jerarquías presentes en la sociedad.

Los sociólogos Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, destacan la superestructura cultural a la que le atribuyen un papel ideológico fundamental en la mantención del sistema de desigualdades sociales. Estudian el funcionamiento del sistema y cómo éste recae en el escolar y las actitudes que surgen de las distintas clases con respecto a la cultura para develar el papel de la escuela en el ejercicio de esa función (Bourdieu P.; Passeron J.C.; 1977, 27).

En este ámbito resulta evidente que el discurso está ligado al desarrollo explícito de principios y operaciones, es posible que las experiencias cotidianas del niño resulten insuficientes para su desempeño en la escuela en la medida que el código escolar presenta características específicas y demanda respuestas contextuales específicas. Sin un acceso y dominio completo por el niño del código escolar, no es posible comprender que en el modo de instrucción subyacen reglas de realización que regulan la producción de sentido, hegemonizando la interpretación de mundo.

Todos estos procesos educativos que se declaran están mediados y traspasados por la entidad que vehiculiza y posibilita toda comunicación: el lenguaje. Es así como la educación y su relación con el lenguaje que anteriormente pasaba como invisible, intangible e inexistente, es hoy tan real como los mismos procesos físicos de los sujetos.

1.1.- PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

El estudio de los códigos sociolingüísticos en la estructura del discurso pedagógico, se sustenta bajo la premisa que el lenguaje constituye un campo de estudio fundamental para comprender la transmisión cultural. Es por medio del lenguaje que el orden social se interioriza y la estructura social se incorpora en la experiencia del individuo.

Con lo expuesto, se entrelaza la importancia de estudiar los códigos sociolingüísticos, como una de las mediaciones más importantes en el discurso pedagógico del nivel de educación parvularia. El espacio educativo a nivel de contexto nacional y local no es un espacio neutro, es ahí donde se devela por el contrario, un juego de fuerzas en tensión, con valores declarados para las distintas subculturas en que son portadores educadoras, la familia, la comunidad de los niños y niñas.

Esto indica que a nivel de teoría curricular, se podría estar frente a una

7 Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe. (1987). Cepal, Unesco, PNUD. Tomo 2. Editorial Kapelusz. Argentina.

educación dirigida a la reproducción del sistema donde se encuentran grupos sociales dotados de un capital cultural privilegiado y otros desfavorecidos.

El discurso pedagógico es el dispositivo dominante para la regulación de la reproducción cultural y educacional. En este sentido Bernstein (2001:189) declara: "El discurso pedagógico es un principio para apropiarse de otros discursos y ponerlos en una relación espacial mutua a efectos de su transmisión y adquisición selectivas". Como consecuencia, el discurso pedagógico (oficial, local, así como las relaciones sistémicas y clasificatorias de la educación) es un dispositivo de reproducción de formas de conciencia específicas a través de la producción de determinadas reglas, que determinan relaciones sociales delimitadas, entre los transmisores y los adquirentes.

Los códigos, que circulan desde el tránsito de las políticas de gobierno, a las aulas, no permite a los niños y niñas dar significado al conocimiento que es construido en la interacción que se da en la sala de actividades, promoviendo la hegemonía de las formas o modos de "ver" la realidad. Esto implica pensar que junto con transmitir un cierto contenido, se transmite una "cosmovisión", una idea de relación del sujeto con el mundo. Actualmente, los objetivos emanados desde el marco oficial de la educación señalan una suerte de viraje fundamental en su concepción, transitar desde la información al conocimiento. Esto sin duda implica la estructuración de un tipo de conocimiento basado en la comprensión de ideas complejas y sus posibles articulaciones y conexiones, junto al desarrollo de un pensamiento analítico y crítico, sumado esto a la capacidad de imaginar, especular y crear.

Las anteriores consideraciones fueron el sustento teórico en la delimitación del presente objeto de interpretación. Por tanto, este estudio se focaliza en develar los códigos y el conjunto de reglas oficiales que se determinan en el tránsito hacia los sujetos, las reglas de socialización que tienen lugar en las prácticas educativas a nivel de prescripción; permitió comprender el mundo social que se declara y cuál es la relación que en ellas se instalan.

En correspondencia a lo anterior, las preguntas guadoras de esta investigación fueron:

- 1.- ¿Qué códigos se vinculan a la reproducción del marco curricular de la educación de niños y niñas?
- 2.-¿Qué códigos se instalan desde la forma de su realización y contextos evocadores de la política educacional chilena?

Estas preguntas de investigación se sintetizan en el siguiente **objetivo general**:

Comprender qué códigos sociolingüísticos se instalan en el discurso pedagógico de la Educación Parvularia y en la construcción de nuevos conocimientos y comprensiones de mundos, en el primer nivel de concreción curricular.

A su vez, este objetivo general se expresa en los siguientes **objetivos específicos**:

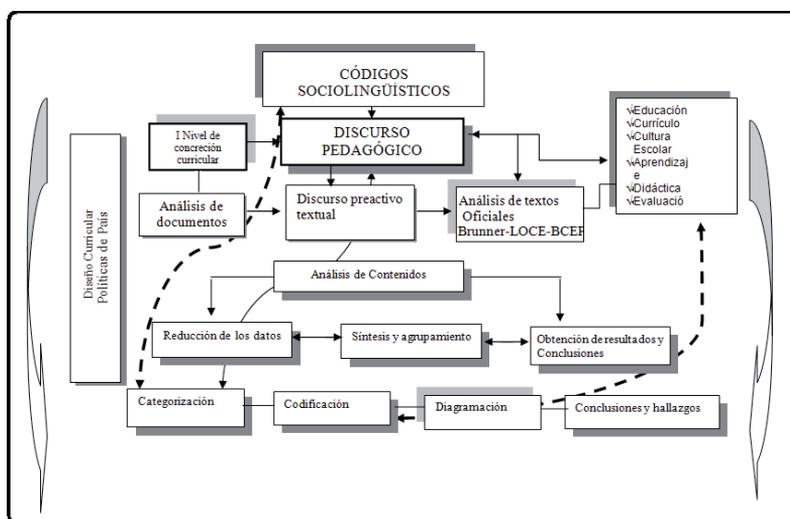
- 1.1 Identificar desde el diseño curricular los códigos sociolingüísticos que se instalan en la regulación social y cultural del primer nivel de concreción curricular.
- 1.2 Caracterizar desde el diseño curricular los códigos sociolingüísticos que se instalan en las formas de su realización y contextos evocadores de la política educacional chilena.

Los supuestos de los cuales parte esta investigación son:

- Las desigualdades sociales se reconocen a nivel macro-curricular.
- La existencia de contradicciones en la relación de códigos significativos relevantes en sus formas de realización y contextos evocadores del discurso pedagógico de la Educación Parvularia.
- El código elaborado es predominante a nivel de prescripción de las políticas de la Educación Parvularia.

Esta investigación fue abordada desde un enfoque cualitativo-interpretativo, permitió la comprensión de los fenómenos en el contexto curricular⁸ donde éstas se desarrollaron, a través de un estudio de caso y mediante el uso de técnicas para la recopilación y análisis de la información. De éstos se analizaron los documentos oficialistas, LOCE, Bases Curriculares y de la Educación Parvularia.

1.2.- SÍNTESIS DEL MODELO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN⁹



Fuente: (la autora)

El estudio fue de carácter intencionado, se realizó a través de un estudio de caso¹⁰, que permitió recoger una mayor riqueza de información de las políticas de gobierno. Según lo anterior, el propósito es analizar la realidad prescrita de la Educación Parvularia, "(...) el estudio de la misma puede considerar a esta como una totalidad única, de forma global, o también puede llegar a ser importante al considerarla como una serie de unidades."¹¹

8 Ander-Egg, E. (1996). "La Planificación Educativa". Magisterio del Río de la Plata. Argentina. p. 113.

9 Diagrama explicativo del diseño metodológico de la Investigación.

10 El producto final normal de una investigación cualitativa es representado, en consecuencia, como un estudio de caso, con su riqueza múltiple en medio de su unidad contextual, en el que sobresale y destaca la descripción espesa de un universal concreto". Op., Cit. Ruiz Olabuénaga, J. I .p. 117.

11 Rodríguez G., Gil j., García E. *Ibíd.*, pp. 97-98.

1.3.- FUENTES DOCUMENTALES DEL ESTUDIO

Las fuentes documentales que constituyeron la muestra fueron 3 documentos oficiales pertenecientes al Ministerio de Educación chilena.

Unidades de Información	
NIVEL DE CONCRECIÓN	Unidades de información
PRIMER NIVEL DE CONCRECIÓN	Documentos de informantes
	<ol style="list-style-type: none"> 1. "Ley Orgánica constitucional de Enseñanza". LOCE. 2. Informe Brunner: Los Desafíos de la Educación Chilena Frente al Siglo XXI. 3. Las Bases curriculares de la Educación Parvularia.

1.4.- ELEMENTOS DE SIGNIFICADO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

objetivo general	objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
Comprender qué códigos sociolingüísticos se instalan en el discurso pedagógico de la Educación Parvularia y en la construcción de nuevos conocimientos y comprensiones de mundos, en el primer nivel de concreción curricular.	<p>Objetivo N° 1 Identificar desde diseño macro-curricular los códigos sociolingüísticos que se instalan en la regulación social y cultural del primer nivel de concreción curricular.</p>	<p>Códigos sociolingüísticos Código que indica la forma de relación social en que ocurre el habla, regulando la naturaleza de las interacciones del habla y generando un cuadro de referencia para el hablante; principio regulador que controla la forma de realización lingüística en los diferentes contextos de socialización.</p>	
		<p>Discurso preactivo textual</p>	
	<p>Objetivo N° 2 Caracterizar desde el diseño curricular los códigos sociolingüísticos que se instalan en la formas de su realización y contextos evocadores de la política educacional chilena.</p>	<p>Discurso pedagógico¹ Discurso especializado cuyos principios internos regulan la producción de objetos específicos (trasmisores y adquirientes) y la producción de prácticas específicas, lo que a su vez regula el proceso de reproducción cultural; conjunto de reglas para la inserción de un discurso instruccional en un discurso regulativo, con dominación de este último</p>	<p>√Concepto de educación √concepto de Currículo √Concepto de Cultura Escolar √Concepto de Aprendizaje √Concepto de Didáctica √Concepto de Evaluación.</p>

1.5.- DEFINICIÓN CONCEPTUAL DEL OBJETO DE ESTUDIO

Elementos constituyentes de la programación curricular del Primer Nivel de Concreción.

1.5.1. Categoría y subcategorías teóricas¹².

CÓDIGOS SOCIOLINGÜÍSTICOS	
Categoría	Subcategorías
Discurso pedagógico¹ Discurso especializado cuyos principios internos regulan la producción de objetos específicos (transmisores y adquirentes) y la producción de prácticas específicas, lo que a su vez regula el proceso de reproducción cultural; conjunto de reglas para la inserción de un discurso instruccional en un discurso regulativo, con dominación de este último.	•Educación: •Comprenden la educación como una de las vías fundamentales para generar espacios de rechazo a la imposición del pensamiento único.
	•Currículum: •Es una construcción cultural que implica una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas que suponen un concepto de persona y de mundo.
	•Cultura Escolar: •(...) El contenido curricular seleccionado debe poder someterse a escrutinio racional, a procesos de interpretación dependientes de la comunidad educativa. Relaciones de poder.
	•Aprendizaje •El aprendizaje se produce en una dimensión cognitiva, ética y práctica.
	•Didáctica: •(...) se ocupa de la mejoría de las condiciones sociales de existencia, e interrelaciona de manera reflexiva comprensión y perfeccionamiento, conocimiento y acción, teórica y práctica.
→Evaluación: •Juicio sobre el significado de un acto de aprendizaje y enseñanza tiene lugar en el marco de la organización de la ilustración y la acción dentro de los grupos. Los grupos que participan en la praxis dependen del desarrollo de un consenso subyacente sobre significado como base para la acción cooperativa.	

Esta muestra de estudio tiene una representatividad cualitativa en sí misma, y bajo esta realidad se guió de acuerdo con la lógica paradigmática interpretativa que define esta investigación.

1.6.- INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para el desarrollo de la indagación y clasificación de información, se eligió el análisis documental que permitió a esta investigación comprender las significaciones que se instalan desde las políticas oficiales del país que cruzan no solo a la educación parvularia, sino a todos los niveles de educación. Este estudio, permitió la triangulación de significados de los distintos documentos. Al respecto, el análisis de los documentos fue importante en la indagación porque "el investigador consulta y revisa fuentes, busca, recopila y organiza la documentación sobre el tema"¹³.

12 Ferrada T., Donatila (2003): "Perspectivas y Enfoques Curriculares". Universidad Católica de la Santísima. Concepción. pp. 19-20.

13 Carrasco, J. Calderero, J. 2000. "Aprendo a Investigar en Educación". Madrid, España. Ediciones RIALP, S. A. p. 31.

1.6.1. Pauta de recolección y clasificación de información: Elementos constituyentes de la programación curricular del primer nivel de concreción.

CÓDIGOS SOCIOLINGÜÍSTICOS	
Subcategorías	Significado
• Educación:	
• Currículum:	
• Cultura Escolar:	
• Aprendizaje	
• Didáctica:	
• Evaluación:	

RESULTADOS

Resultados de la Investigación.

Los resultados se realizaron en función de la categoría de análisis, discurso pedagógico. A partir del análisis será posible establecer: ¿qué códigos sociolingüísticos se instalan a nivel de los documentos oficiales del nivel de Educación Parvularia?

1. Síntesis de la Triangulación por estamentos. Primer nivel de concreción curricular.

Categoría	<u>DISCURSO PEDAGÓGICO</u>
Nivel de análisis	Discurso Preactivo Textual
Niveles de Concreción	1º Nivel de Concreción Curricular
Fuentes	Subcategoría Textos oficiales Políticas de Estado

Resultados	Educación	Se busca la formación holística del individuo, es decir, lo relevante no es tan sólo los conocimientos sino que también las actitudes y los valores. El individuo no es considerado como un ser aislado, separado del resto de los elementos, sino que se le considera como inmerso en un medio social determinado para el cual está siendo preparado. Como el énfasis está dado en una educación para todos, entonces se buscan los medios para lograr atender a las diferencias individuales, lo que produce un claro distanciamiento que considera a los alumnos como todos iguales sin considerar el contexto.
	Currículum	En cuanto se alude a la contextualización y la flexibilidad; ambos documentos hacen referencia a la posibilidad que tienen los establecimientos a elaborar sus propios planes y programas para incorporar aquellos elementos que forman parte de la comunidad en la cual participan, y el énfasis dado hacia lo que es la reflexión, construcción y valores más que en la repetición de contenidos. Por otro lado se puede afirmar que el currículo viene elaborado desde los organismos educacionales superiores, determinando los objetivos y contenidos mínimos de carácter obligatorio para todos los estudiantes.
	Didáctica	<p>*El proceso de aprendizaje debe tener como origen el interés del alumno para lograr la construcción significativa del mismo.</p> <p>*El centro del aprendizaje es el alumno.</p> <p>*El rol del profesor es ser un guía, orientador, facilitador de los procesos de Enseñanza aprendizaje (E-A).</p> <p>*Las metodologías que se favorecen son aquellas orientadas a la acción y participación tanto individual como colectiva y aquellas que permitan que el alumno logre aprender a aprender.</p> <p>La otra perspectiva que tiene una menor presencia es que:</p> <p>*Los contenidos están prefijados de antemano.</p> <p>*Quienes realizan los planes y programas son los especialistas o expertos y quienes lo ejecutan son los profesores y educadoras de párvulos en el aula.</p>

Resultados	Aprendizaje	El énfasis está puesto en el protagonismo de los alumnos y alumnas, quienes deben desarrollar competencias y capacidades, donde el rol del profesor es el de facilitador para que éstos logren la construcción de significados, lo que supone un aprendizaje que incorpora los conocimientos cotidianos que los estudiantes traen al aula; ya no se trata de la mera transmisión fragmentada de conocimientos, como es abordado el aprendizaje desde una perspectiva impositiva, sino que tiene en cuenta que el desarrollo de un individuo está directamente influido por el medio ambiente cultural en el que éste vive, lo que supone a su vez la interacción de los sujetos en los distintos ámbitos que los constituyen (cognitivo, afectivo, social) y en un contexto particular.
	Evaluación	Se realiza una medición de las conductas identificables y mensurables respaldadas por la forma de medida (notas), lo que permite que ésta sea "objetiva" asegurándole autoridad y legitimidad al profesor y educadora. Con esta mirada los estudiantes son medidos en función de la aprobación y reprobación de la adquisición de conocimientos determinados con antelación, donde se mide tanto el proceso (evaluación formativa) como el producto; resultados (evaluación- sumativa).
	C u l t u r a escolar	Los objetivos planteados desde de los organismos centrales tienen la finalidad de preparar y formar al individuo para participar activamente en su propio proceso de aprendizaje y en la comunidad en el que vive. Promueve a nivel apriorístico, una visión del saber cómo un conjunto de contenidos creados y construidos desde las autoridades superiores, que se puede señalar como el marco curricular obligatorio.

1.1. Resultados encontrados en relación los códigos sociolingüísticos que se instalan en la regulación social y cultural del primer nivel de concreción curricular.

La Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE) es la ley y documento oficial que regula la educación en todos sus niveles en nuestro país; dicho documento presenta una convivencia entre dos perspectivas de la realidad, en cuanto declara un currículo "preestablecido" (art. 4º y 18º), desarrollado por "expertos" (art. 4º) para "todos" (art. 1) y enmarcado dentro de un período de "tiempo inflexible" (art. 14º y 15º). También se puede afirmar que presenta la posibilidad de la "creación de planes y programas propios" (art. 18º) por cada establecimiento, el "desarrollo integral del alumnado" (art. 2º), la "preparación para la vida" (art. 2º, 4º, 7º, 8º y 12º). Esta dualidad pareciera que puede sostenerse en perfecto equilibrio a través del resto de los documentos que van orientando el quehacer pedagógico, pero cuando se hace un análisis de fondo en cuanto al equilibrio de ambas visiones se encuentran evidencias que

demuestran que no existe tal posibilidad, es decir, se está en presencia de inconsistencia e incoherencias legitimadas por el Estado.

El discurso pedagógico es el dispositivo dominante para la regulación de la reproducción cultural y educacional. En este sentido Bernstein (2001:189) declara: "El discurso pedagógico es un principio para apropiarse de otros discursos y ponerlos en una relación espacial mutua a efectos de su transmisión y adquisición selectivas". Como consecuencia, el discurso pedagógico (oficial, local, así como las relaciones sistémicas y clasificatorias de la educación) es un dispositivo de reproducción de formas de conciencia específicas a través de la producción de reglas, que determinan relaciones sociales delimitadas, entre los transmisores y los adquirentes.

Según lo anterior, estamos en la presencia de posiciones que produce visión de mundo en el cual se instalan como producción social y cultural. La calidad de educación entonces, es una negociación que realizan los expertos en educación, a partir de aquellos criterios que consideran válidos para ellos, dentro del contexto histórico-cultural, del cual son partícipes. A partir de esta afirmación, la calidad de la educación, la igualdad y la equidad, es relativa, con criterios y parámetros que surgen de cada realidad que la construye.

Sin embargo, según el análisis que se ha realizado de las categorías precedentes, se ha podido determinar que predomina desde la teoría en este nivel de concreción curricular la búsqueda en favorecer en el estudiante, el desarrollo del saber, el conocer, el explicar, y comprender la realidad; procurar convivir e interactuar con otros de diversas maneras y entenderse entre los estudiantes y profesor(a) y educadora para satisfacer las necesidades colectivas, la realización como sujetos en la medida que, mediante la actividad creativa, se contribuya a la generación de la cultura y al desarrollo de la identidad de los estudiantes reconociéndolos y reconociéndose como parte de una comunidad y del género humano. Esto se puede apreciar a través de la forma en que los actuales documentos reguladores de la educación chilena priorizan aspectos tales como el desarrollo de capacidades intelectuales, afectivas y sociales, con lo que se evidencia una intención por desarrollar todas las facultades del hombre, es decir, el desarrollo integral. En este marco referencial cobra una significativa importancia el contexto desde donde se gesta la acción educativa, cobrando un importante sentido el desarrollo de las habilidades sociales con vista a participar en la sociedad de manera reflexiva y crítica, desde aquí, a la educación le cabe la responsabilidad de propiciar espacios para el "aprender a aprender" con el fin de poder dar respuesta a los acelerados cambios tecnológicos y de los conocimientos de nuestro entorno.

Las bases curriculares como el informe Brunner, integran la comunidad como un elemento importante en la relación teoría-realidad, evidenciando un interés por acercar los elementos teóricos a la realidad propia del medio en el que está inmerso el estudiante el niño y la niña, de tal forma que se relacionen con sus intereses y así cobren sentido los nuevos conceptos y favorezcan el aprendizaje, sin embargo, estamos en una profunda contradicción cuando el currículo viene elaborado desde los organismos educacionales superiores determinando los objetivos y contenidos mínimos de carácter obligatorio para todos los estudiantes. En relación a la didáctica, la metodología que ocupa el profesor y la educadora, no es frontal sino, por lo contrario, debe ser un guía, un facilitador, debe procurar que la acción y la participación de los alumnos sean los ejes que regulen sus prácticas pedagógicas, es por esta razón que el debate, el trabajo colaborativo, la reflexión, la indagación, sus propias experiencias, son elementos propios de la metodología que se favorece. Otro elemento que nos permite determinar la visión de mundo que se hegemoniza en los documentos

estudiados es que, a través de estos elementos se puede apreciar que el énfasis no está dado exclusivamente en los contenidos sino que se busca el desarrollo sistémico del educando. La finalidad de la educación debe darse dentro de un marco de respeto a los estadios evolutivos de los niños, a sus posibilidades de aprendizajes y dentro de un marco de valores nacionalmente compartidos, considerando entre ellos los derechos del niño y la niña. Sin embargo, se recalca además el asegurar mejores aprendizajes en la escuela y reducir los índices de fracaso escolar, incorporando en su proceso de formación tanto las herramientas necesarias para hacerlo una persona funcional en el sentido de prepararlos para la vida profesional como también en el sentido social y moral.

Este análisis permite deducir que en la actualidad, la escuela sería según lo prescrito quien debería cumplir con la función de instruir, de transmitir conocimientos de una cultura común, de una racionalidad limitada e incompleta; en definitiva, se declara que la escuela es un centro de reproducción social de una cultura dominante. Giroux, afirma en este sentido que "en esta escuela reproductora, surgen contradicciones que tienen su origen en la resistencia de los grupos sociales marginados por la cultura dominante"¹⁴.

Lo que es una pasiva aceptación cultural o una resistencia cultural mal orientada, debe transformarse en conciencia política y acción social, de manera de resolver las tensiones que se producen en los desencuentros entre los códigos instalados por los marcos políticos; códigos elaborados y los de la realidad de los contextos evocadores (familia, barrio, comunidad); códigos restringidos. Resulta evidente la restricción que se ha establecido en ellos, y cuánto ha determinado esta conceptualización las prácticas de crianza y las prácticas de los sistemas educativos que se han creado para ello, Ferrada afirma señalando que: "(...) se cae bajo concepciones puramente culturalistas y sociales, desestimando por completo la orgánica-biológica de cada persona". Un ejemplo de ello se encuentra en la siguiente afirmación: "una vez que las personas humanas nacen se incorporan a una realidad social/cultural que determina su configuración como persona, sus interacciones y acciones en la sociedad, sus inclinaciones y deseos, sus aspiraciones y sueños, etc., puesto que la naturaleza orgánica de cada sujeto no tendría nada que hacer frente al contexto social al que se incorporan"¹⁵. Entonces, bajo esta premisa la calidad de los logros académicos de los niños aparecería no en función de bajas aptitudes intelectuales, sino en virtud de diferencias culturales y de identidad social que se expresan en la organización escolar.

Desde la reforma de los 90 en la educación parvularia se ha permitido desde la prescripción por lo menos, revertir la significación cultural en las prácticas educativas de aula.

En relación a lo expuesto, el cambio se producirá a través de una pedagogía crítica del aprendizaje, el análisis permite dar cuenta de aquellas prácticas ideológicas y sociales hegemónicas que obstaculizan (que son una barrera) para que todos los niños, niñas y estudiantes se preparen a asumir un rol activo, crítico y emprendedor como ciudadanos; y favorecer el desarrollo de seres reflexivos y activos.

14 Revista Complutense de Educación, Vol. 3 nº 1 y 2. Editorial Coníplutense, Madrid, 1992.

15 Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 1 (2002. La teoría comunicativa de la educación): Confluencia de los pensamientos de Freire y Habermas Universidad Católica de la Santísima Concepción. p. 29

1.2 Resultados encontrados en relación a los códigos sociolingüísticos que se instalan en la formas de su realización y contextos evocadores de la política educacional chilena.

En relación a los hallazgos se afirma que el código que hegemoniza es el elaborado, se evidencia en las constantes referencias, a los aspectos del desarrollo de capacidades-destrezas, valores y actitudes, así como la referencia al contexto en que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje. Así, por ejemplo, en la subcategoría objetivo se pone el énfasis en las capacidades y los valores que se pretende que los estudiantes vayan internalizando en su proceso educativo. En cuanto al niño/a se ha considerado en un contexto social determinado en el que construye su aprendizaje, desarrollando capacidades y valores, mediante un trabajo que alterna lo individual con lo grupal, manteniendo el protagonismo en todo el proceso. Respecto del tipo de docente que se evidencia en estos documentos, devela que lo que se instala y destaca es la capacidad de dejar el protagonismo a los niños /as constituyéndose en guía y mediador de los aprendizajes dejando que los estudiantes asuman el protagonismo en el proceso educativo.

En relación al contenido, el énfasis apunta a desarrollar capacidades-destrezas y valores-actitudes, y en general, a desarrollar habilidades de orden superior.

En relación a lo anterior, es necesario desarrollar un lenguaje críticamente afirmativo, que permita diferenciar conocimiento productivo y directivo, descubrir el currículum oculto, desarrollar la conciencia crítica y política, explorar las relaciones entre la sociedad dominante y las instituciones educativas y, comprender cómo se producen las subjetividades dentro de las formas sociales en las que se mueven las personas.

En cuanto a la metodología, aparece puesto el énfasis en promover el desarrollo de capacidades y valores, así como el contexto donde se desarrolla el proceso educativo, especialmente el aula, donde las metodologías están propiciando un ambiente que permite adquirir las capacidades ya mencionadas; en este mismo sentido, y tomando el contexto de manera más amplia, como es el establecimiento y la comunidad.

Desde la categoría contexto social, se afirma la relevancia que éste tiene en la construcción de los aprendizajes significativos para los niños y niñas.

Como ya se había hecho una breve alusión, también es posible develar la presencia de otras significaciones, como es la de un niño/a "activo/a".

Por otra parte, la evaluación es considerada como evaluación sumativa, de medición; donde los aprendizajes son medidos en términos de resultados. En relación a este objetivo, hay elementos de este enfoque que están orientados a desarrollar el potencial intelectual de los estudiantes establecidos dentro del marco curricular, lo que evidencia que están preestablecidos y lejos de ser contruidos, lo que se puede afirmar, es que, aunque existe como construcción el Proyecto Institucional de la escuela, éste no deja de ser una réplica fiel de los lineamientos dictados por las políticas de gobierno, que devela las contradicciones en favorecer la igualdad y equidad de condiciones, al declarar a través de la LOCE, de las distintas dependencias en que están sujetas las instituciones escolares en Chile, éstas son privadas y públicas, es decir, que desde los lineamientos políticos en Chile se instalan las diferencias sociales y posibilidades de calidad de vida.

Bajo esta realidad entonces, se podría decir que los códigos aquí presentes son de poder, control y jerarquía, es aquí, donde se puede dar cuenta estar en presencia de códigos que transmiten ideologías que se pretenden validar, y

¿Cómo?, en la instalación y legitimación de las distintas instituciones, en este caso en la escuela.

Sobre la subcategorías contenido, los documentos declaran que éstos están establecidos según el Marco Curricular Nacional, por lo tanto se infiere que son considerados como requerimientos de la cultura sistematizada, es decir, estamos en presencia de códigos elaborados, contenidos que se subordinan a los pertinentemente construidos y contextualizados en los contextos curriculares.

Lo mismo se evidencia al analizar la forma en que se plantea la evaluación, puesto que está ligada a modelos de autoridad y control, sin embargo, también se pueden apreciar evidencias de un acercamiento a través del énfasis dado a que los aprendizajes se vinculen un tanto a la realidad como al contexto. La metodología que se propicia es aquella que favorece la participación colaborativa, permitiendo el desarrollo de relaciones más horizontales entre el profesor y el alumno. La finalidad y objetivo de la enseñanza, es para que participe activamente en la sociedad en la que vive.

CONCLUSIONES

Los hallazgos de esta investigación arrojaron, interesante información sobre el discurso preactivo textual, permitió develar que código/s regularon las relaciones entre contextos y, a través de esa relación, cómo fueron reguladas las relaciones dentro de los mismos en la muestra estudiada.

Se sostiene que los supuestos de este trabajo, en términos generales se han confirmado, en el sentido de que:

- 1.- Efectivamente se encuentran evidencias de estar en presencia de inconsistencia e incoherencias legitimadas por el Estado. Se establece un conjunto de reglas para la inserción de un discurso instruccional en un discurso regulativo en los niveles sociales, favoreciendo las discriminaciones sociales desde el marco político. El discurso pedagógico pone en evidencia cómo el marco curricular obligatorio es construido desde expertos, sin la participación interdisciplinaria real de los involucrados en la acción pedagógica. Este análisis da cuenta que la construcción curricular del discurso preactivo regula la producción de significados y con ello las prácticas específicas de la educadora de párvulos, lo que a su vez regula el proceso de reproducción cultural, se define entonces como "Un dispositivo únicamente humano tanto para la reproducción como la producción de la cultura" (Bernstein, 1909:68). Como ya se ha dicho antes, se distingue el qué es transmitido, los contenidos a nivel de las políticas oficiales se construye códigos de tipo elaborado, significados desligados del contexto que producen una relación y una estructura social general, regula el proceso de reproducción cultural a nivel de país. Se establecen un conjunto de reglas para la inserción de un discurso instruccional en un discurso regulativo en los niveles sociales, favoreciendo las discriminaciones sociales desde el marco político.
- 2.- Según los aspectos anteriores, estamos en la presencia de posiciones que producen fricciones en la visión de mundo del cual se instalan. La calidad de educación entonces, es una negociación que realizan los expertos en educación, a partir de aquellos criterios que consideran válidos para ellos, dentro del contexto histórico-cultural, del cual son partícipes. A partir de esta afirmación la calidad de la educación, la igualdad y la equidad, son relativas, con criterios y parámetros que surgen de cada realidad que la construye.

- 3.- Se ha podido determinar que predomina desde la teoría en este nivel de concreción curricular la búsqueda en favorecer en el estudiante, el desarrollo del saber, el conocer, el explicar, y comprender la realidad; procurar convivir e interactuar con otros de diversas maneras y entenderse entre los estudiantes y profesor(a) y educadora para satisfacer las necesidades colectivas, la realización como sujetos en la medida que, mediante la actividad creativa, se contribuya a la generación de la cultura y al desarrollo de la identidad de los estudiantes reconociéndolos y reconociéndose como parte de una comunidad y del género humano.
- 4.- Este análisis permite advertir que en la actualidad, la escuela cumple una función de instruir, de transmitir conocimientos de una cultura común, de una racionalidad limitada e incompleta; en definitiva, la escuela es un centro de reproducción social de una cultura dominante. Giroux, afirma que "en esta escuela reproductora, surgen contradicciones que tienen su origen en la resistencia de los grupos sociales marginados por la cultura dominante"¹⁶.
- 5.- Lo que es una pasiva aceptación cultural o una resistencia cultural mal orientada, debe transformarse en conciencia política y acción social, de manera de resolver las tensiones que se producen en los desencuentros entre los códigos instalados por los marcos políticos; códigos elaborados y los de la realidad de los contextos evocadores (familia, barrio, comunidad); códigos restringidos.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDER-EGG, E. (1996). *La Planificación Educativa: Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Magisterio del Río de la Plata. Argentina.
- CARRASCO, J., Y CALDERERO, J. (2000). *Aprendo a Investigar en Educación*. Madrid, España. Ediciones RIALP, S. A.
- BERNSTEIN, B. (1990). *La Construcción Social del Discurso Pedagógico*. Editorial El Griot, Bogotá.
- BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogía, Control Simbólico e Identidad*. Ediciones Morata. Madrid, Capítulos VI. VIII y IX.
- BERNSTEIN, B. (1988). *Clase, Códigos y Control*. Hacia una teoría de las transmisiones educativas". Ediciones Akal, S.A., (t. o. 1975).
- BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, Educación y Conciencia*. Sociología de la Transmisión Cultural. Editorial El Rouge Editorial, S.A. Colección Apertura. Barcelona.
- BERNSTEIN, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Ediciones Morata. Madrid.
- BOURDIEU, P., Y PASSERON, J. (1967). *Los Estudiantes y la Cultura*. Barcelona, Labor. BOURDIEU, P., Y PASSERON, J. (1977). *La Reproducción*. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Madrid, Laia.

16 Revista Complutense de Educación, Vol. 3 nº 1 y 2. Editorial Conipltense, Madrid, 1992.

DESARROLLO Y EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. (1987). Cepal, Unesco, PNUD. Tomo 2. Editorial Kapelusz. Argentina.

FERRADA, D. (2002). *Currículum Crítico Comunicativo*. Editorial. El Roure. Barcelona.

FERRADA, D. (2002): *Perspectivas y Enfoques Curriculares*. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción.

PERALTA, M. (2002). *Una Pedagogía de las oportunidades*. Nuevas ventanas para los párvulos latinoamericanos del siglo XXI. Editorial Andrés Bello. Santiago.

RODRÍGUEZ, J., Y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España, Bilbao. Universidad de Deusto.

ROMÁN, P., Y Díez L. (1999): *Aprendizaje y Currículum*. Didáctica socio-cognitiva aplicada". Editorial EOS. Madrid.

RODRÍGUEZ, G., Y GIL, J. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe. Granada.

Referencias bibliográficas en revistas

LA TEORÍA COMUNICATIVA DE LA EDUCACIÓN (2002): Confluencia de los pensamientos de Freire y Habermas. Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 1. Universidad Católica de la Santísima Concepción.

LENGUAJE Y PROCESOS EDUCATIVOS. En Revista de Ciencias Humanas. Pereira, Vol. Nº 2.

LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN CHILENA FRENTE AL SIGLO XXI. Informe Brunner (1994). Santiago de Chile.

BASES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA (2001). Ministerio De Educación Gobierno de Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2001). Jornadas de análisis del perfeccionamiento docente. Santiago, Chile.

LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN CHILENA. (1997) Chile, Colección de Estudios, CEIPLAN nº 45.

LA REFORMA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA (2002). Una oportunidad de generar cambios significativos para una mejor calidad.

LEY ORGÁNICA CONSTITUCIONAL DE ENSEÑANZA (2003).LOCE. Mineduc.

REVISTA COMPLUTENSE DE EDUCACIÓN, Vol. 3 nº 1 y 2. Editorial Coníputense, Madrid, 1992.

EDUCACIÓN PARVULARIA INTERCULTURAL BILINGÜE: UNA EXPERIENCIA CURRICULAR EN CONTEXTO INDÍGENA EN LA REGIÓN DEL BIOBÍO

INTERCULTURAL BILINGUAL PRE-SCHOOL EDUCATION: A CURRICULAR EXPERIENCE IN INDIGENOUS CONTEXT IN THE BIOBÍO REGION

Lila Moreno Rubio¹
Universidad de Concepción.
Concepción, Chile.
lmorenor@udec.cl

Recibido: 22/06/2010 Aceptado: 14/07/2010

RESUMEN

El presente artículo describe las transformaciones de orden curricular y didáctico que experimentaron jardines infantiles de comunidades mapuches pertenecientes a la Provincia de Arauco y Biobío, a propósito de la incorporación al sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Se evidencian los cambios pedagógicos producidos al interior de los centros, en relación con el tiempo dedicado al trabajo con contenidos interculturales, uso de recursos didácticos contextualizados, uso de la lengua mapuche y, también, en la estrecha relación y participación educativa de la familia y la comunidad.

Se trata de un estudio cualitativo de tipo descriptivo, que tiene su fuente principal en las significaciones que realizan los propios sujetos educadores que han sido parte de este proceso de transformación educativa.

Palabras clave: educación parvularia, educación intercultural bilingüe, cambios curriculares y didácticos.

ABSTRACT

The present article describes the curricular and didactic changes experienced by Pre-school education centers of mapuche communities, in Arauco and Biobío (Chile), concerning the incorporation of Intercultural Bilingual Education (IBE). Pedagogical changes produced inside these centers are evidenced, in relation to the time dedicated to intercultural contents work, contextualized didactic resources, the implementation of mapuche language, and also, to the close relationship and educational participation of the family and the community. This is a descriptive qualitative study, which has its main source in the meanings educators make, as part of this process of educational transformation.

Key words: pre-school education, intercultural bilingual education, curricular and didactic changes.

¹ Lila Moreno Rubio, Educadora de Párvulos, Magíster en Educación. Jefa de Carrera de Educación Parvularia (Universidad de Concepción).

INTRODUCCIÓN

Desde mediados de la década de los setenta, se inicia en América Latina un proceso de reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, a través de reformas constitucionales y la implementación de leyes que reconocen su existencia como comunidades con características y necesidades propias.

En Chile, a partir del año 1993 con la promulgación de la Ley Indígena surgen diversas iniciativas destinadas a mejorar la calidad y la equidad de la educación de niños y niñas pertenecientes a los pueblos indígenas que habitan el territorio. Sin duda que la más trascendente de las medidas educacionales incorporadas por esta ley es la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en las áreas de alta densidad poblacional indígena (art. 32 de la Ley N° 19.253) y que tiene por objetivo preparar a los educandos indígenas para desenvolverse adecuadamente en su cultura como en la sociedad global.

En estos años se han implementado distintas experiencias de EIB en las comunidades indígenas, en los diversos niveles del sistema educacional, siendo la educación parvularia considerada en años recientes. Uno de los espacios humanos en que se ha incorporado este tipo de educación es el contexto indígena mapuche.

A partir de la experiencia de la implementación de la EIB en educación parvularia, se expone en este artículo, las transformaciones de orden curricular y didácticas que experimentaron jardines infantiles de comunidades indígenas pertenecientes a las Provincias de Arauco y Biobío. Interesa evidenciar los cambios pedagógicos producidos al interior de los centros en relación con el tiempo dedicado al trabajo con contenidos interculturales, uso de recursos didácticos contextualizados, uso de la lengua mapuche y el trabajo conjunto con la familia y comunidad.

I. EL PROBLEMA DE ESTUDIO

La consideración de los saberes culturales propios de los educandos que participan del proceso de escolarización, constituye parte esencial de la construcción curricular de toda propuesta educacional pertinente, más aún en países como el nuestro culturalmente diverso y que comienza a reconocerse como multicultural. Sin embargo, y a pesar del reconocimiento y de la necesidad cada vez más creciente de procurar una atención educativa a los niños y niñas que sea pertinente y contextualizada, existen muy pocos proyectos o iniciativas que incorporen la temática intercultural en la Educación de Párvulos.

En el caso específico de la Unidad de Educación Parvularia del Mineduc, desde principios del año 2000 (Mineduc, 2005), se propone la elaboración de una política intercultural destinada a optimizar la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas de comunidades indígenas del país, acogiendo y validando su cultura al interior del sistema educativo regular, especialmente en las regiones con alta prevalencia de población indígena. Esta propuesta, de plena pertinencia curricular, involucra una serie de consideraciones y dificultades, siendo una de las más complejas, el enfrentar pedagógicamente las necesidades de los destinatarios del quehacer educativo. Es decir, desarrollar un enfoque curricular que haga de la interculturalidad el eje que vertebre la acción educativa y no un añadido para días o temas puntuales, o una temática complementaria de algunas actividades extraescolares (Cascón y González, 1998; Morales, 2000).

En razón de lo anterior es que se implementó una experiencia de educación parvularia intercultural bilingüe en el marco del proyecto **“Programa de aplicación y Fortalecimiento de Jardines Infantiles en Comunidades Indígenas; Región del Biobío”**, entre los años 2003 y 2004. Producido este

evento resulta de interés y necesario, a nuestro entender, examinar los cambios curriculares y didácticos introducidos en los centros educativos en relación con una situación pedagógica anterior, considerada como de educación tradicional, común y de base occidental, a partir de la declaración que realizan los propios sujetos educadores que han sido parte de este proceso de transformación educativa.

II. MARCO TEÓRICO

Bases teórico-conceptuales de la Educación Intercultural Bilingüe.

La relación entre las culturas diversas que coexisten en un país, es finalmente una relación entre personas y esto lo transforma en un fenómeno complejo que, históricamente, ha sido fuente de conflictos y violencia social. La diversidad cultural se presenta en espacios definidos donde coexisten grupos humanos con tradiciones culturales diferentes, por lo que la interculturalidad debiese ser considerada como un principio normativo, un llamado (en términos ideales) a fomentar la construcción de diálogos simétricos en pos del entendimiento entre conformaciones culturales diferenciadas (Williamson, 2004). Ello implica, asumir de manera positiva la situación de diversidad cultural en la que los individuos se encuentran, convirtiéndose así en un principio regulador de las vivencias personales, en el plano individual y en el principio rector de los procesos sociales el plano axiológico social (Magendzo, 2000; Pinto, 2000).

La interculturalidad como concepto puede definirse como la convivencia entre culturas con iguales sentimientos de reciprocidad y valía, situación que debería generar un sentimiento de aprecio y reconocimiento entre culturas diversas. Cartes (2001), propone una definición de interculturalidad que complementa las ideas anteriores en la que la define como una nueva forma de relación entre culturas que conviven en el territorio nacional, diálogo de convivencia que se fortalece en la aceptación del otro tal y como es, con sus particularidades y en su legitimidad de ser. Propone el respeto por el otro, por su diversidad, por sus diferencias, teniendo claro que el otro es distinto culturalmente, lo que a su vez, consiente a los individuos que son parte de la red social de dos sociedades en contacto, una coexistencia sin prejuicios ni relaciones de tipo vertical. Ideas que resultan más fáciles de comprender si las situamos en el campo de la educación, espacio donde las propuestas relacionadas con la interculturalidad se han ido extendiendo progresivamente.

Así entonces, entendemos a la Educación Intercultural, como una propuesta educacional que enfoca y sugiere respuestas concretas positivas para un viejo problema de la humanidad; el enfrentar respetando y valorizando la diversidad de expresiones culturales que caracterizan a toda sociedad y al mundo entero. Su particular intencionalidad, es educar en el diálogo con las diferencias culturales, preparar a las nuevas generaciones a relacionarse con mundos distintos del propio y en términos más amplios, contribuir desde lo educativo a la defensa de la posibilidad de alteridad (Chiodi & Bahamondes, 2000), apostando por una educación acerca de las diferencias culturales y no de una educación de aquellos considerados culturalmente diferentes. De esta forma, la escuela debiese orientarse hacia el enriquecimiento cultural de todos los alumnos, siendo la interculturalidad un contenido curricular, pero que implique también que los saberes de las culturas minoritarias o minorizadas sean consideradas como saber legítimo en el aula, cuestión que depende del contexto socio-cultural, para que efectivamente se aprenda acerca de las diferencias culturales y se produzca diálogo cultural (Castaño y otros 1993; Schmelkes, 2005, Turra 2009).

Desde esta perspectiva, una propuesta curricular intercultural debiese asentarse en una serie de contenidos que relacionen ámbitos culturales diversos. Se debe partir con la construcción de un currículum que incorpore no sólo saberes culturales específicos, sino como visión general de la educación, los aspectos cosmovisionales de las comunidades en que se desarrolla la labor educativa (Fernández, 2005).

Todo esto, obliga a las instituciones educativas que hoy dan atención a la población infantil de nuestro país a realizar esfuerzos, que permitan el mejoramiento de las propuestas e iniciativas educativas dirigidas a las comunidades indígenas, entendiéndose que la complejidad del fenómeno intercultural y los cambios sociales y culturales serán determinantes a la hora de tomar decisiones. Se destaca la importancia de aportar con propuestas metodológicas innovadoras que permitan mejorar la calidad y equidad de la educación de niños y niñas, fomentando el respeto entre las personas pertenecientes a distintas culturas, por lo que se puede suponer que el éxito de propuestas destinadas a responder a las necesidades de espacios interculturales, dependerá en gran medida, de su coherencia con el análisis de las necesidades individuales y comunitarias propias del contexto específico en el que se implanten, además de que se den en combinación con otras medidas estructurales que vayan más allá del ámbito escolar.

El hacer visible a los pueblos originarios en el acto educativo, no sólo responde a una reivindicación, sino que a la necesidad de potenciar el desarrollo de los miembros de la comunidad. Desde esta perspectiva entonces, nos encontramos ante situaciones complejas que no solamente implican romper la inercia del sistema educacional sino que hacerlo marchar en dirección contraria a lo que tradicionalmente se ha venido haciendo en relación a la educación de indígenas en nuestro país (Rother, 2005). Esto necesariamente lleva a los actores de dicho proceso no sólo a reconocer sus derechos, sino que a ser partícipes de un cambio que potencia una cultura que les era negada, incorporando además a nuestras estructuras de pensamiento y accionar educativo, otros elementos culturales desconocidos.

En Chile, la aceptación de la existencia de ocho pueblos indígenas dentro del territorio, ha implicado necesariamente la aceptación explícita de la existencia de educandos con diversidad cultural y lingüística, los cuales necesitan de una intervención pertinente para la adquisición de aprendizajes de calidad. Así nace el Programa de Educación Intercultural Bilingüe creado el año 1995 en cumplimiento del mandato estipulado en la Ley Indígena (Nº 19.253/1993) cuyo propósito central es "diseñar, implementar y evaluar una propuesta pedagógica para el mejoramiento de los aprendizajes de enseñanza básica que propone la Reforma Educacional en 160 escuelas, donde estudian niños y niñas de los pueblos indígenas Aymará, Atacameño y Mapuche" (Mineduc, 2004). En esta tarea, el Ministerio de Educación ha ido ampliando su oferta educativa de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de los educandos a través de la consideración, estudio y construcción paulatina de modelos curriculares que atiendan estas diversidades, focalizándolos fundamentalmente en los niveles de Educación Básica y Media, alcanzando en ocasiones al nivel de Educación Superior, ampliándolo en los últimos años al nivel de Educación Parvularia.

Educación Intercultural Bilingüe en Educación Parvularia

La importancia de la educación para la diversidad en la educación inicial o parvularia, punto de partida de un proceso que debe tener su continuidad a lo largo de la escolarización obligatoria, adquiere especial significado, ya que éste se encuentra en un período de enculturación temprana donde los individuos

internalizan su cultura particular, la que es vulnerable a influencias dominantes, la mayoría de las veces no coherentes con los valores de su medio. Un elemento importante a la hora de enfrentar el trabajo con la interculturalidad en la educación preescolar es la búsqueda de la pertinencia curricular, la cual se nos presenta como un proceso particularmente complejo, insuficientemente abordado, situación que se evidencia a partir de la escasa bibliografía existente en relación con el tema (Peralta, 2000).

Esta problemática se ha venido enfrentando paulatinamente en nuestro país a partir del año 2000, momento en que las políticas de educación intercultural se incorporan como parte de las tareas de una nueva propuesta curricular para ser abordadas en este nivel educativo, a partir de renovadas políticas educativas que consideren la relevancia del empoderamiento de los alumnos y alumnas pertenecientes a las minorías estigmatizadas, fortaleciendo con equidad a las culturas nativas en las instituciones y procesos educativos, lo que significa apreciar y respetar la identidad étnica de los estudiantes, así como su idioma y prácticas culturales.

Un sólido programa de E.I.B. en la educación infantil debería permitir que una cultura originaria se vuelva a entroncar con su tradición arcaica (prehispánica, en nuestro caso) y proseguir su curso evolutivo, interrumpido a causa del "trauma de la conquista" (irrupción de lo europeo en América), generando las condiciones para que una cultura crezca e innove desde sus patrones clásicos, reapropiados y reasentados creativamente por "el genio de la raza", convirtiéndose en un intento planificado y consciente que permita de alguna forma fortalecer lo propio, lo mejor y más genuino de una cultura de origen, donde lo decisivo es el código invisible que late al interior del lenguaje visible y externo (Mora, 2001).

Es importante comprender, que este tipo de educación que pondera y valora los aportes complementarios que hacen las distintas concepciones de mundos, tanto si está dirigida a una cultura central o marginal, no pretende volver etnocéntrico al educando, no pretende encerrar al niño en su ambiente étnico o en su "mentalidad nacional" (que muchas veces es "prejuicio étnico"), sino que hacerle consciente de la particular construcción cultural que ha elaborado su mundo y que hasta ahora ha asimilado mecánicamente.

Esfuerzos recientes, destinados a dar respuesta a las necesidades de atención de los párvulos pertenecientes a las comunidades indígenas, se han materializado tanto en proyectos como programas focalizados del Ministerio de Educación, los cuales en su mayoría se sustentan en el fortalecimiento e implementación de la EIB, a través de la cual se pretende fortalecer la identidad cultural de los niños y las niñas menores de seis años, a partir de una política intercultural nacional destinada a optimizar la calidad de los aprendizajes de los párvulos pertenecientes a los pueblos indígenas (Mineduc, Junji y Fundación Integra, 2005).

III. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General:

Conocer las transformaciones de orden curricular y didáctico que se producen en la dinámica pedagógica en jardines infantiles de comunidades mapuches pertenecientes a las provincias de Arauco y Biobío, al incorporar la Educación Intercultural Bilingüe, a partir de lo declarado por los propios sujetos educadores que han sido parte de este proceso de transformación educativa.

Objetivos Específicos:

1. Describir los cambios curriculares y didácticos vivenciados por los centros, en relación con el tiempo dedicado al trabajo con contenidos interculturales, uso de recursos didácticos contextualizados y uso de la lengua mapuche.
2. Describir la relación educativa que se establece con la familia y la comunidad, a propósito de las transformaciones curriculares y didácticas promovidas.

IV. METODOLOGÍA

Contextualización del estudio

Esta investigación surge de una experiencia desarrollada a partir de la ejecución del proyecto **"Programa de aplicación y Fortalecimiento de Jardines Infantiles en Comunidades Indígenas; Región del Biobío"**, iniciativa impulsada por la **Corporación Nacional de Desarrollo Indígena Conadi Región del Biobío** y las Instituciones nacionales de atención al párvulo: **Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji)** y **Fundación Integra**, apoyada con fondos del **Gobierno Regional (Región del Biobío)**, ejecutado por la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Concepción. Una de las principales intenciones educativas del proyecto, fue el proporcionar orientación de forma sistemática y permanente en el tema de la inserción de la temática intercultural y el acercamiento a la cultura mapuche a cuarenta y siete educadores (educadores de párvulos, asistentes de párvulos, encargadas de sala y supervisores) que desarrollaban su tarea pedagógica en doce Jardines Infantiles ubicados en comunidades pertenecientes a la Provincia de Arauco y Biobío.

Tipo de Estudio

Considerando las características y propósitos del estudio, el accionar investigativo se sustentará en el paradigma metodológico cualitativo. Ello, en consideración a que esta metodología es un proceso interpretativo de indagación a través de distintas tradiciones metodológicas, que examina un problema humano o social (Rodríguez Gómez, 1999). Se indaga en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en base a los significados que las personas les otorgan.

Dentro de esta metodología, situamos nuestro estudio en un enfoque descriptivo, puesto que de acuerdo al problema investigado se busca indagar en las experiencias vivenciadas por los sujetos educadores las que se organizarán en diversas dimensiones descriptivas del fenómeno pedagógico en estudio. La investigación descriptiva puede ser más o menos profunda, pero en cualquier caso se basa en la descripción de uno o más atributos del fenómeno del cual se quiere indagar (Valles, 2000).

Sujetos de estudio

Los sujetos de estudios, fueron 47 educadores (educadores de párvulos, asistentes de párvulos, encargadas de sala y supervisores) pertenecientes a Junji y Fundación Integra², que se desempeñaban en 12 centros de educación

2 Junji e Integra definen sus líneas de acción educativas, de acuerdo a los lineamientos que el nivel central de Educación Parvularia del Ministerio de Educación ha definido para todos los párvulos del país, sin embargo, cuentan con una autonomía administrativa que les permite de manera independiente, tomar decisiones que determinan entre otras, roles y funciones del personal, tipo de currículum, sistemas de valuación, etc., lo que finalmente determina diferencias entre ellas.

parvularia ubicados en comunidades de la Provincia de Arauco y Biobío. Los niños, niñas, familia y comunidad fueron beneficiarios secundarios del programa.

Tabla de especificación de los sujetos de estudio

COMUNA	CENTROS EDUCATIVOS	INSTITUCIÓN	EDUCADORAS Y TÉCNICOS	SUPERVISORES
TIRÚA	PRIMER AGUA	JUNJI	2 técnicos (Encargada de sala)	1 Supervisor
	PONOTRO	JUNJI	2 técnicos (Encargada de sala)	
	RANQUILHUE	JUNJI	2 técnicos (Encargada de sala)	
	AYELEN	INTEGRA	5/ 1 educadora 4 técnicos	1 Supervisor
	SALA CUNA PICHIKÜYEN	INTEGRA	2/ 1 educadora 1 técnico	
CAÑETE	ANTIQUINA	INTEGRA	3/ 1 educadora 2 técnicos	1 Supervisor
	HUENTELOLÉN	INTEGRA	4/ 1 educadora 3 técnicos	
	FRESIA	INTEGRA	8/ 1 educadora 7 técnicos	
CONTULMO	CALEBU	INTEGRA	3/ 1 educadora 2 técnicos	1 Supervisor
	SANTA MARÍA	INTEGRA	4/ 1 educadora 3 técnicos	
SANTA BÁRBARA	RALCO LEPOY	JUNJI	1 técnico (Encargada de sala)	1 Supervisor
	RALCO	JUNJI	1 técnico (Encargada de sala)	

Técnicas de recopilación de la información

La información recogida fue producto de cada una de las etapas en que se subdividió el proyecto que se especifican más abajo. Los principales momentos fueron:

a. La etapa del diagnóstico: consistió en la búsqueda de información de cada centro educativo parte del proyecto, correspondiente a antecedentes de las educadoras, niños, niñas, sus familias, comunidad circundante, además de antecedentes relacionados con la tarea pedagógica. Este fue realizado con la finalidad de determinar la realidad de dichos centros educativos, necesidades de recursos didácticos, conocimientos y necesidad de capacitación de los adultos a cargo en relación con la temática intercultural.

b. La etapa de Implementación: en esta etapa se realizaron las siguientes actividades: la capacitación de los educadores de los centros educativos, entrega de material didáctico y textos para el apoyo del trabajo con la E.I.B. a cada Jardín Infantil de acuerdo a los requerimientos hechos por los beneficiarios del proyecto y se implementaron los espacios didácticos. Durante el proceso de implementación, se realizaron visitas tutoriales periódicas (una a dos visitas mensuales) a cada uno de los centros educativos, momentos en los que se recogía información en relación con el desarrollo del proyecto y se apoyaba la tarea de las educadoras.

c. La etapa de evaluación: se realizó al término del proceso de implementación y en éste se procedió a evaluar todos los aspectos de las etapas descritas.

Las técnicas de recopilación de información fueron *registros de autoevaluación y la entrevista*, que se aplicaron a los educadores (educadores de párvulos, asistentes y encargadas de sala) que fueron parte de la experiencia, las que

contenían preguntas relacionadas a cada una de las etapas vivenciadas durante el proyecto y que apuntaban directamente a recoger información relacionada con los objetivos de la investigación.

Procedimiento de Análisis de la información

El análisis de la información se dirige a encontrar respuestas a nuestros objetivos por medio de la información producida a través de los registros de autoevaluación y las entrevistas.

Inicialmente, se procedió a la concentración de la información, es decir, el proceso mediante el cual se agrupan todas las unidades de registro relacionadas con el mismo contexto o tema que les da sentido. Esto en directa relación con la categorías de investigación levantadas a priori y que se expresan en los objetivos. Luego, la reducción de la información se hizo teniendo como orientación el método fenomenológico, esto es, se busca develar los elementos esenciales comunes que manifiestan los educadores y supervisores en sus representaciones respecto del fenómeno investigado.

Procedimiento de Validación de la información

Como se sabe, este procedimiento en investigación cualitativa adquiere una especial relevancia. Para ello la triangulación hermenéutica adquiere un rol fundamental. El principio básico que subyace a la triangulación es la idea de reunir información de una misma situación problemática desde diversos ángulos o perspectivas con el propósito de comparar y contrastar aquella información.

En esta investigación se realizó una triangulación de datos y de métodos. En la primera de ellas, la información producida se trianguló entre los sujetos de investigación, comparando y contrastando las significaciones aportadas por ellos. En la triangulación de métodos, el análisis de los registros de autoevaluación se contrastó con la información producida por las entrevistas.

V. PRINCIPALES RESULTADOS

Los resultados que a continuación se presentan, dan cuenta de los significados más relevantes, surgidos de la ejecución del proyecto, que los sujetos educadores declaran sobre el fenómeno en estudio. La exposición se hace de acuerdo a la sistematización de nuestros objetivos:

Ámbito curricular y didáctico:

1. Tiempo asignado al trabajo con contenidos interculturales

Uno de los factores considerados como importantes de resaltar y que a partir de la ejecución del proyecto, necesariamente fue objeto de cambios, fue el tiempo asignado para el trabajo con los contenidos interculturales que fueron incorporados por los educadores, a partir del diseño de sus propuestas metodológicas de trabajo con la interculturalidad.

El tiempo destinado al trabajo con dichos contenidos, fue planificado de manera diferente por cada educador y varió de centro en centro, en la medida que éstos dedicaron mayor o menor tiempo al trabajo en los rincones destinados a ello. Esta diferencia estaba determinada entre otros factores, por el tipo de institución a la que pertenecía el centro educativo (Junji o Integra), las que a partir de una supervisión más o menos sistemática, brindaban el apoyo necesario a los educadores para implementar sus propuestas. Apoyo que resultaba fundamental, de acuerdo a lo informado, en el caso de los educadores

con menor preparación en el trabajo con párvulos (asistentes de párvulos y encargadas de sala).

El nivel de preparación y conocimiento del trabajo pedagógico con recursos interculturales vino a definir el espacio de tiempo asignado a esta variable curricular. En expresión de las educadoras:

"tratamos de integrar la interculturalidad con las herramientas que nosotras tenemos, con las que conocemos, enseñándole a los niños: cómo vivían antes, que convivimos con ellos, etc. (...) las herramientas que nosotras tenemos son pocas, pero siempre todos los años trabajamos con lo que es el rescate, aunque son limitantes nuestras herramientas, por ejemplo, yo no hablo mapudungun y conozco muy poco".

"en la planificación no se considera la interculturalidad, pues no sé cómo enseñarla. Se me ocurre que podría enseñarse a través de una persona que sea mapuche y que enseñe su cultura".

En rigor, la mayoría de los sujetos educadores declaró no sentirse preparados para enfrentar la tarea pedagógica con estos contenidos, lo que habla de la frágil posibilidad de desarrollar una verdadera educación intercultural.

2. Uso y conocimiento del Chedungun³

En relación con el uso y conocimiento del chedungun se manifestaron cambios pedagógicos relevantes, los cuales fue posible apreciar en cada uno de los centros investigados. Ello se evidenció en un fuerte incremento en el uso de palabras nuevas de la lengua mapuche, así como el aprendizaje de canciones y conceptos por parte de los niños y niñas, luego de que los sujetos educadores introdujeran de manera intencionada el chedungun.

Es importante destacar que si bien las educadoras a cargo de los centros no tenían mayor conocimiento de la lengua, hicieron esfuerzos destacables por intentar incorporar la lengua en el quehacer pedagógico, lo que pudo ser testimoniado en el aumento del ambiente letrado, incorporación de canciones y aumento del uso de palabras en chedungun, así como situaciones cotidianas en las que los niños y niñas comenzaron a utilizar el nuevo vocabulario en su hablar. Se declara que el ambiente pedagógico instalado, comenzó a considerar como legítimo la presencia de la lengua materna en el centro educativo.

En palabras de las educadoras:

"(enseñamos) algunas palabras, el cuerpo humano, números, nombres de las fiestas, ceremonias. Ellos cuentan todos los días en mapuche y saben la diferencia entre mapuche y castellano".

"al conocer a la gente de acá y al trabajar aquí, me he ido interesando por aprender el mapudungun, les tengo un cuaderno para ir pasando diferentes palabras sencillas y que vayan integrando un poco, porque igual es importante..."

Se destaca también la alta valoración de las familias por este aspecto de la cultura y su presencia en el centro educativo, las que a pesar de que en su gran mayoría indicaban la relevancia de este conocimiento, reconocían no hacer esfuerzos porque sus hijos aprendieran la lengua, situación que fue cambiando durante el proyecto, llegando finalmente a mostrar un legítimo interés y deseo de que sus hijos e hijas pudieran aprenderla.

3 Se usa el vocablo chedungun para referirse a la lengua mapuche. Esta decisión está sustentada en la sugerencia realizada por los miembros de la Comisión Lingüística de la Región del Biobío (Comisión creada a partir de un proyecto realizado el año 2005 entre la Conadi y Facultad de Educación; Universidad de Concepción), quienes conocieron el proyecto y validan el concepto a partir de la pertinencia local.

3. Recursos didácticos contextualizados

Uno de los aspectos relevantes de transformación en el orden curricular-didáctico resulta la creación e implementación de un espacio en cada centro, denominado rincón intercultural, que estaba implementado con objetos, instrumentos musicales, elementos de la vida cotidiana, entre otros, pertenecientes a la cultura mapuche y su referente en la cultura chilena tradicional. Lo importante es que aquí se trabajan los contenidos interculturales con materiales y recursos propios de la cultura indígena y chilena, a partir de una planificación ajustada a las características propias de cada realidad realizada por las educadoras y técnicos del proyecto.

“Enseñamos con materiales también, la misma ruca, ambientada en la sala, que destapamos el día viernes, todos los viernes, y tocan los instrumentos, bailan, ven de qué materiales están hechos los instrumentos musicales, algunos dibujan, hicimos también rompecabezas...”

“compramos instrumentos, vestimenta, trabajamos con los apoderados, hicimos las comidas (...) seguimos reforzando los instrumentos, todos los años, la vestimenta...”

El trabajo con los contenidos interculturales, el rincón o área intercultural implementados, fueron indicadores relevantes a la hora de evaluar la experiencia, así como la opinión acerca de lo vivenciado por parte de los adultos que fueron parte de la misma, quienes destacaron lo positivo de este aspecto que además les permitió hacer mejoras de infraestructura que necesariamente beneficiaban la calidad de la tarea pedagógica.

Ámbito Educación y comunidad

4. Integración y participación de la familia al proceso educativo

Incorporar a las familias de los párvulos en esta iniciativa era uno de los objetivos que se indicaban como prioritarios dentro del proyecto. Este involucramiento se relacionaba con aspectos pedagógicos y culturales. La información declarada por las educadoras testimonia un proceso de incorporación y alta participación en las diversas actividades pedagógicas programadas por los centros. Esto se traduce en el aumento de la presencia de madres y padres en actividades educativas del jardín infantil.

“se hacen talleres de padres como talleres de artesanía (...) para las madres que son dueñas de casa, las ha vuelto más participativas y ha mejorado el conocimiento mutuo...”

“logrando comprender la dinámica familiar compleja que se presenta (...) cuidadosamente se consideran características culturales de Tirúa, resolución de conflictos...”

El acercamiento de las familias al proceso educativo, permitió que los niños y niñas adquirieran confianza y cercanía con sus centros educativos, y pudiesen retroalimentar los saberes que se promovían en el jardín con los elementos propios de la vida cotidiana que las familias reforzaban. Es decir, se produjo una cercanía entre los saberes escolares y la cultura mapuche.

En general, el testimonio aportado por las educadoras, hablaba de un impacto significativo que mejoraba la confianza en sí mismos, les acercaba

a la cultura de sus familias, les entregaba elementos lingüísticos nuevos, les permitía identificarse positivamente con su cultura de origen y hacía el aprendizaje más atractivo.

Este fue uno de los aspectos que según las educadoras tuvo un impacto positivo, ya que en la medida que las diferentes etapas del programa se iban concretando, tanto los agentes educativos como las mismas familias, indicaban un aumento en su interés por participar más activamente en las actividades del proyecto, y consecuentemente, en las actividades del jardín infantil.

5. Incorporación de la comunidad a la tarea pedagógica

En el caso del involucramiento de la comunidad, más allá de los padres y madres que tenían sus hijos en el jardín, el proceso no fue tan exitoso, según declaración de los educadores. En ninguno de los centros educativos del proyecto, fue posible tener un acercamiento real con la comunidad y sólo en algunos casos los participantes de la experiencia tuvieron la posibilidad de contactarse con algún miembro de la comunidad que hiciera un aporte al jardín infantil o que se involucrara en lo que ocurría en el centro educativo.

Cabe destacar que en aquellas comunidades donde había un número mayor de familias mapuches, la relación con la comunidad se hacía más dinámica y se evidenciaba a partir de la participación de los niños y niñas en actividades tradicionales o ceremonias de tipo religioso a las que se les invitaba.

VI. CONCLUSIONES

En primer lugar, debe quedar claro que la experiencia pedagógica que en el estudio se presenta, tiene como pretensión avanzar hacia una educación de naturaleza intercultural, terreno en el que los referentes teóricos y prácticos se están recién construyendo, sobre todo si se considera el ámbito de los pueblos indígenas. La experiencia viene a contrastar con la educación preescolar, que generalmente se ha desarrollado en estos contextos, una que planifica y actúa de espaldas a la realidad vital del niño que atiende, lejos de los intereses y necesidades profundas de la cultura comunitaria a la que pertenece y lejos de la tradición histórica-cultural de los educandos.

Los resultados del estudio muestran que iniciativas de este tipo llevan a las familias de los niños y niñas a mostrar un mayor interés en compartir con aspectos de su cultura, lo que se manifiesta en una mayor asistencia a las actividades convocadas y el deseo creciente manifestado por las mismas de adquirir mayores conocimientos, especialmente en los temas relacionados con la lengua mapuche. Destaca la importancia asignada a la lengua como elemento clave para transmitir y conservar la cultura, la que se evidencia en un mayor interés por que los niños y niñas pudiesen aprender el *chedungun*.

Es importante destacar que a pesar de que en general el impacto es positivo y motiva a las familias, aún existe indiferencia y desinterés por algunas de ellas, pues consideran estos aprendizajes como innecesarios y hasta negativos, toda vez que se presenta una fuerte conciencia de la discriminación que existe hacia los mapuches.

Respecto de las educadoras, es necesario mencionar el evidente desconocimiento y falta de preparación que ellas manifiestan en torno a las temáticas interculturales y saberes de la cultura local. Este ámbito, constituye un desafío para las instituciones formadoras de educadores, pues para avanzar en una educación intercultural de verdad tiene que existir un capital humano preparado para estos fines. Ello implicaría una educación intercultural para empoderar tempranamente el *habitus* vital del niño y de su familia con

estrategias pedagógicas que van más allá del entendimiento y reducción de una cultura originaria a aspectos de su folclore.

BIBLIOGRAFÍA

Bartolomé, M. (1992). "Investigación cualitativa en Educación: ¿Comprender o transformar?" Revista de Investigación Educativa, N° 20, Barcelona. pp. 7-36.

Cartes, M. (2001). *El arte cerámico Mapuche; su enseñanza y elaboración en la comunidad y en la escuela*. (Tesis de Maestría). Cochabamba. UMSS/Proeib Andes.

Cascón y González (1998); Morales (2000). Citado por Francisco Ramírez Trapero. Extraído de <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=400>

Castaño, F. y otros (1993). "La educación multicultural y el concepto de cultura" Revista Iberoamericana de educación. N° 13, Educación Bilingüe Intercultural. Organización de Estados Iberoamericanos.

Chiodi, F. & Bahamondes, M. (2000). *Una Escuela Diferentes Culturas*; Conadi, Santiago. Ediciones LOM.

Fernández Droguett, F. (2005) "El currículum en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación." Cuadernos Interculturales, vol. 3, no. 004. Universidad de Valparaíso, Viña del Mar. pp. 7-25.

Magendzo, A. (2000) "La diversidad y la no discriminación: Un desafío para una educación moderna." Pensamiento Educativo, N° 26, Universidad Católica de Chile, Santiago. pp. 173-200.

Mineduc (2004). *Aspectos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus fundamentos*. Santiago. Ministerio de Educación PEIB.

Mineduc, Junji y FUNDACION Integra. (2005). *Memoria 2000-20006; "Construyendo el futuro de los niños y niñas"*. Santiago. Ministerio de Educación.

Mora, Z. (2001). *El aporte indígena a los procesos de reforma educacional en Latinoamérica. Una oportunidad para reencantar nuestra educación*. Concepción. Universidad del Bío-Bío.

Peralta, M.V. (2000). *Globalización y Construcción Curricular. Tensiones y posibilidades. Una perspectiva desde Latinoamérica*. San José de Costa Rica. UNED.

Pinto, R. (2000). "Multiculturalidad en el currículo escolar para América latina." Revista Pensamiento Educativo Vol. 26. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago. pp. 201-219.

Rodríguez Gómez, G. (1999) *Metodología de la Investigación Cualitativa* (2ª edición). Málaga. Aljibe.

Rother, T. (2005) "Conflicto intercultural y educación en Chile: Desafíos y

Problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el pueblo mapuche." Revista Austral de Ciencias Sociales, N° 9, Universidad Austral de Chile, Valdivia. pp. 71-84.

Schmelkes, S. (2005) "Educar en y para la diversidad." Pensamiento Educativo, N° 37, Universidad Católica de Chile, Santiago. pp. 38-51.

Turra Díaz, O. (2008). *Historia, Currículum e Identidad. Enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales en contexto mapuche. Tesis para optar al grado de Doctor en Educación*. Concepción. Universidad de Concepción.

Valles, M. (2000). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid. Editorial Síntesis S.A.

Williamson, G. (2004) "¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural?" Cuadernos Interculturales, Vol.2, N° 3, Universidad de Valparaíso, Viña del Mar. pp. 33-34.

Zúñiga, M. y Ansión, J. (1997) ¿Qué entender por Interculturalidad? Interculturalidad y Educación en el Perú. Foro educativo. www.consytec.gob.pe/foroafroperuano/interculturalidad.htm.

LA UTILIZACIÓN DE DOCUMENTOS DE ARCHIVO: UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL SUBSECTOR DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES

THE USE OF FILE DOCUMENTS: AN ACTION RESEARCH EXPERIENCE IN HISTORY AND SOCIAL SCIENCES COURSES

Carolina Villagra Bravo¹
 Universidad Católica de Temuco
 Temuco, Chile.
cvillagra@uct.cl

Cristhian Castillo Melgarejo²
 Universidad Mayor
 Temuco, Chile.
profesorcastillo13@hotmail.com

Recibido: 03/10/2010 Aceptado: 30/12/2010

RESUMEN

Esta investigación de metodología cualitativa se enfoca a describir, analizar e interpretar, el complejo fenómeno de potenciar la construcción de aprendizajes significativos de los estudiantes de segundo año medio en el Liceo Municipal Humanista Científico de la comuna de Lautaro, Región de La Araucanía. La necesidad de mejorar los aprendizajes en ciencias sociales, facilitó el diseño de un trabajo con documentación de archivo perteneciente al centro de documentación del Archivo Regional de La Araucanía³. Esto, complementado con las potentes herramientas de la investigación-acción, otorga un escenario fértil de trabajo pedagógico. Bajo esta premisa los docentes se convirtieron en investigadores en el aula, mejorando la calidad de los aprendizajes de los estudiantes participantes del estudio de caso.

Palabras Clave: investigación-acción, evaluación del aprendizaje, documentos de archivo.

ABSTRACT

This qualitative study focuses on to describe, analyze and interpret the complex phenomenon of strengthening the construction of meaningful learning of second-year students at the Scientific Humanist Liceo Municipal of Lautaro,

1 Profesora de Educación General Básica. Universidad Católica de Temuco. Magíster en Educación con mención Evaluación Educacional. Universidad de La Frontera de Temuco. Docente Escuela de Educación Básica, Universidad Católica de Temuco.

2 Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica. Universidad de La Frontera. Magíster en Educación con mención Evaluación Educacional. Universidad de La Frontera de Temuco. Estudiante de Doctorado en Procesos Sociales y Políticos en América Latina. Universidad Arcis. Docente de Postgrado Universidad Mayor, sede Temuco.

3 Agradecemos la valiosa cooperación del Director del Archivo Regional de La Araucanía, profesor Iván Inostroza Córdova.

Araucanía Region. The need to improve learning in social studies, made easier the planning of a task with file documents, pertaining to the documentation center of the Regional Archive of Araucanía. This, complemented by the powerful tools of action research, provides a fertile setting educational work. Under this premise, the researchers became teachers in the classroom, improving the learning quality of students participating in the case study.

Key words: action-research, learning assessment, file documents.

PROBLEMATIZACIÓN

La problemática está centrada en que la historia como disciplina en la educación formal chilena, sitúa al estudiante frente a hechos pretéritos extracontemporáneos a su realidad sociotemporal, es por ello que el tiempo histórico juega un rol fundamental, ya que su comprensión se facilitaría con el trabajo con fuentes documentales de archivo contemporáneas al período estudiado (siglo XIX). El desafío entonces es situar a la historia como disciplina que facilite la comprensión de fenómenos sociales y políticos que afectan a Chile en la actualidad, por lo tanto, el estudio de la historia pasada ayuda a los estudiantes a forjar aprendizajes significativos, conectando los conocimientos previos y experiencias con los aprendizajes nuevos sobre la Ocupación de la Ocupación de la Araucanía⁴. Por lo anterior, lo controvertido de la temática propone variadas complejidades ya que en la actualidad el denominado "conflicto indígena" ha realzado la importancia de identificar la génesis del fenómeno socio-político. El aula propiamente tal es el escenario propicio para dialogar, discutir, debatir en torno a una realidad de la Región de La Araucanía de Chile, por extensión los conflictos sociales se replican en los ámbitos educativos, para su estudio entonces es necesario proponer la experimentación del currículo oficial (Stenhouse, 2003) de Historia y Ciencias Sociales de un segundo año medio utilizando fuentes documentales de archivo, que promuevan la asociación, el juicio y el aprendizaje significativo. La propuesta pedagógica tiene la posibilidad de ser transferible a otros establecimientos de Chile, incluso a partir del trabajo de otros contenidos del currículum.

Dicha propuesta sitúa al profesor como investigador en el aula (Elliott, 1990) éste debe elaborar un repertorio de tácticas pedagógicas, para reconocer lo que deben aprender los estudiantes, dicho de otro modo explicitar las metas a conseguir, enfatizar la calidad de las experiencias de aprendizaje, el estudiante debe explorar qué aprendió y de qué forma lo ha hecho, lo anterior, facilita el aprendizaje significativo y aumenta la motivación e interés de los educandos.

Desde esta perspectiva y a través de la investigación-acción, se pretenden identificar las experiencias exitosas de aprendizaje, utilizando como medio la documentación histórica de archivo (siglo XIX); es el aula, parafraseando a Dewey (1994), el laboratorio pedagógico de los docentes, y es allí donde se debe experimentar con estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación (House, 2000). En consecuencia, se aborda para este estudio el modelo de investigación-acción, propuesto por Elliott (1993), el cual toma como referente el modelo cíclico de Lewin, que comprende tres momentos: elaborar un plan, ponerlo en marcha y evaluarlo; rectificar el plan, ponerlo en marcha y evaluarlo, y así sucesivamente. Por tanto, el propósito de esta investigación

4 Arturo Leiva, El primer avance a La Araucanía, Angol 1862, Ediciones de la Universidad de La Frontera Temuco, 1984.

es sentar precedentes en el trabajo pedagógico con fuentes documentales de archivo (siglo XIX), para lograr que los estudiantes potencien sus aprendizajes utilizando técnicas evaluativas pertinentes para dicho efecto.

Objetivo general:

Implementar una propuesta pedagógica basada en la utilización de documentación de archivo (siglo XIX) para potenciar la construcción de aprendizajes de los estudiantes de segundo año medio del Liceo Científico Humanista de la comuna de Lautaro, siendo ésta una experiencia transferible a otros establecimientos educacionales de Chile.

Objetivos específicos:

- a) Incorporar al trabajo metodológico-didáctico en el subsector Historia y Ciencias Sociales innovaciones sustentadas en la investigación-acción.
- b) Seleccionar documentos de Archivo (siglo XIX) situado en el contexto sociotemporal de la Ocupación de la Araucanía con la finalidad de trabajar en la propuesta pedagógica.
- c) Desarrollar las capacidades de los estudiantes para que realicen asociaciones factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales referidas a hechos históricos estudiados en la propuesta.

FUNDAMENTACIÓN

Las Mentalidades Sociales y la Función del Currículo de Historia

Las mentalidades sociales⁵ se configuran por transmisión de costumbres, tradiciones y en gran medida por los contenidos del currículo de historia impartido en la Educación Básica y Media de Chile. El currículo de historia norma y transmite un concepto de identidad "nacional" a una comunidad histórica llamada Chile que define la identidad personal del estudiante como sujeto político y sociocultural. Las costumbres, las tradiciones y la enseñanza de la historia actúan en distintos planos como representaciones oficiales sancionadas por la sociedad y por el currículo oficial del Ministerio de Educación chileno.

Si aceptamos la premisa de la enseñanza de la historia como una construcción de significados simbólicos que cada generación debe reelaborar sobre el pasado que le da sustento y proyección, cobra sentido examinar la función de los contenidos curriculares, de la costumbre y la tradición que se transmiten como "verdades oficiales" década tras década. Idea de la historia nacional concebida por una generación pretérita que determinó una forma de interpretar y una perspectiva sobre la génesis de la sociedad nacional calificada como excluyente. Se "invisibilizan" actores en función de una ideología social hegemónica, como antecedente: por de pronto se estigmatizó al sujeto histórico-social partidario del Rey de España como realista, se excluyó del proyecto histórico nacional a las clases trabajadoras como peones, labradores, proletarios y se marginó al indígena de la historia nacional (Salazar, 1985).

5 Idearios colectivos de una comunidad.

En este contexto se ha situado al sujeto social indígena en una posición de antagonista secundario excluido del proyecto de la formación del Estado en su estructuración primigenia (Pinto, 2000), situado en una frontera que divide el mundo civilizado de las zonas ignotas de las culturas originarias. Sociedades distintas, no comprendidas y no valorizadas desde la perspectiva occidental que conduce a la negación de la historicidad del sujeto indígena, promoviendo actitudes oficiales de racismo y exclusión social de las poblaciones indígenas que conviven en el sistema educativo y en la sociedad nacional cuyo ideario colectivo "oculta" al ser indígena.

Es por consiguiente, que la re-interpretación del pasado nacional por cada generación de estudiantes constituye una exigencia metodológica permanente, entre otros objetivos de la enseñanza de la historia. Reinterpretación basada en el re-estudio de las fuentes documentales, de los monumentos y vestigios dejados por la sociedad en su trayectoria sociotemporal (Inostroza, 1998). De este modo se avanza en el descubrimiento de un conocimiento nuevo, se descubren elementos no considerados por la imagen transmitida en el currículo, y se contrasta la visión negativa y excluyente del indígena con la imagen que emana de los documentos y de la historicidad del sujeto social.

El objetivo del trabajo con fuentes documentales (siglo XIX), está asociado al desarrollo de un pensamiento divergente o irradiante, estableciendo por parte del sujeto cognoscente, un punto de tensión máxima mental, para la construcción de aprendizajes significativos. Éste busca que el sujeto, establezca un nuevo paradigma interpretativo, remodelando el patrón cultural del sujeto configurándose de esta forma un nuevo esquema mental propicio para construir aprendizajes significativos, instancia válida para futuras interpretaciones para el mundo conocido y por conocer, tanto a nivel conceptual, procedimental y actitudinal. Asimismo, debe reencantar a los estudiantes con nuevas formas de conocimiento de la historia de Chile, utilizando la fuente como medio para resolver un problema recurrente en la educación media, enseñando a los estudiantes la complejidad de la comprensión del tiempo histórico y, sus acontecimientos de corta duración, coyuntural o la comprensión estructural de procesos históricos en palabras de Braudel (1949), estableciéndose redes conceptuales, fundamentales en la interpretación de la historia.

El profesor como investigador en el aula

La naturaleza de la práctica docente en un escenario social contemporáneo, singular y dinámico con intervenciones predecibles y otras impredecibles, como plantea Elliott (1990), obliga al pedagogo a utilizar una metodología de trabajo basada en la investigación docente. Esto involucra el diagnóstico de la compleja vida del aula, diseñar, experimentar, evaluar y redefinir los modos de hacer, orientados por los principios educativos, que justifican y validan la práctica.

El profesor en su actividad relacional con personas inmersas en un proceso de crecimiento biológico y de madurez intelectual y emocional, debe considerar, además, en su práctica una orientación normativa, apoyado en competencias profesionales para potenciar el desarrollo y el aprendizaje del estudiante en un contexto genuino Delors (1996), pertinente para la vida diaria de los alumnos en el liceo y en la vida adulta.

Stenhouse (1987) expone que las ideas educativas deben traducirse a una

forma práctica y experimentarse en las aulas como un espacio para abordar los problemas pedagógicos vinculados a las problemáticas de la sociedad contemporánea. De este modo el aula constituye un lugar privilegiado para intervenir en la consecución de aprendizajes significativos vinculados a la formación de una persona integral que es estudiante, joven y miembro de una sociedad en la que nace y se desarrolla.

EXPERIENCIA EDUCATIVA

Esta experiencia educativa, se sustenta en un estudio de caso, el cual "constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa la forma más pertinente y natural de la investigación cualitativa" (La Torre, 1996 en Sandín 2003. p. 174). Conforman el caso los estudiantes del segundo medio del liceo del Liceo Municipal Humanista-Científico de la comuna de Lautaro, IX Región de La Araucanía, junto a su profesor de Historia y Ciencias Sociales, quien también es uno de los investigadores.

A continuación se describe la experiencia organizada en los tres ciclos planteados por Elliott (1993) en su modelo investigación-acción.

Ciclo 1

Identificación de la idea inicial: la enseñanza de las ciencias sociales ha utilizado por mucho tiempo en Chile. Una evaluación de los aprendizajes tradicional, situando al estudiante como un sujeto repetitivo, utilizando en demasía la memoria descartando la posibilidad de un proceso de aprendizaje significativo, reiterando en la práctica la enseñanza de fechas, episodios aislados, perdiéndose de vista el proceso histórico nacional e internacional que le permita emitir, juicios informados al respecto de la materia estudiada. Por lo anterior, es necesario proponer la experimentación del currículo de ciencias sociales en un segundo año medio utilizando fuentes documentales de archivo, que promueva la asociación, el juicio y el aprendizaje significativo sobre temáticas referidas a la Ocupación de La Araucanía, con instrumentos de evaluación pertinentes para ello, reafirmando al estudiante como un sujeto histórico reflexivo de su tiempo.

Reconocimiento (descubrimiento y análisis de los hechos)

Descripción de los hechos: En el Liceo Humanista y Científico de Lautaro, los estudiantes de segundo año medio trabajan en el subsector de Historia y Ciencias Sociales con un fuerte activismo memorístico, siendo latente el problema de asociación de procesos en distintas temáticas del subsector, por ende, la comprensión del tiempo histórico se ve dificultada con la estrategia frontal de aprendizaje.

Análisis de los hechos: En las reuniones del departamento de Historia y Ciencias Sociales, un tema recurrente es la falta de comprensión por parte de los estudiantes de los fundamentos de los procesos históricos, incluso, aquéllos denominados básicos como causas y consecuencias, ahora bien, el espíritu que mueve esta investigación es el uso de documentación histórica de archivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por tanto, la propuesta debe considerar para su desarrollo todos los elementos propios del diseño de enseñanza de forma coherente con el trabajo de textos históricos.

Plan general: considerando la problemática anteriormente expuesta, se hace necesario implementar nuevas estrategias docentes para el aprendizaje en el subsector de Ciencias Sociales, por lo tanto, se presenta esta investigación a la Unidad Técnica Pedagógica para ser aceptada.

Pasos de acción 1: se trabaja con los alumnos la importancia de estudiar historia utilizando documentación histórica de archivo, para ello se detecta, ubica y selecciona documentación tendiente a ser utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pasos de acción 2: se presenta a los alumnos los documentos a trabajar y la forma de evaluación de cada uno de ellos. Como ejercicio práctico se les solicita un documento familiar de inicios del siglo XX, ya que la comuna de Lautaro se inició como fuerte y en muchos hogares existe esa información para poder situar contextualmente el período de la Ocupación de la Araucanía.

Pasos de acción 3: en esta etapa se les presenta a los estudiantes la unidad a trabajar, los contenidos y aprendizajes esperados, y la metodología de trabajo a utilizar en la unidad "Creación de una nación" en el subsector de Ciencias Sociales. El modelo pedagógico tiene un carácter inductivo, ya que se origina desde lo particular a lo general, utilizando un documento de archivo judicial, el parlamento de hípico, el alzamiento indígena de 1881, las leyes y decretos emitidos por el Estado, para finalizar con las tesis planteadas por los expertos del período de la Ocupación de la Araucanía.

Supervisión de la puesta en práctica y los efectos: en el desarrollo de las actividades propuestas por la unidad didáctica, se observa una alta motivación por parte de los estudiantes, ya que estos documentos describen a cabalidad los hechos ocurridos en la época estudiada, diferenciándose del proceso de enseñanza-aprendizaje frontal-memorístico y descontextualizado, no obstante el trasnochado problema de la enseñanza de la historia sobre hechos pasados, tiende a soslayarse al utilizar documentación que describe los hechos desde el presente (documento), siendo para los estudiantes muy lúdico. Dichas experiencias fueron documentadas, mediante cintas de video y fotografías, además de las actividades desarrolladas por los estudiantes.

Ciclo 2

Revisión de la implementación y sus efectos: se observa que la documentación histórica es adecuada para el trabajo con los alumnos, pero se identificaron problemas de asociación, de fenómenos y procesos históricos.

Plan corregido: se revisan las etapas anteriores del proceso de investigación acción, se reformula la presentación de los objetivos a conseguir con los estudiantes con esta modalidad de enseñanza-aprendizaje, un diálogo socrático permitió vislumbrar las falencias de las actividades propuestas, en conjunto se tomaron medidas para formular las nuevas acciones pedagógicas a seguir.

Pasos de acción 1: el profesor investigador en conjunto con los alumnos(as), pasan revista al material trabajado en la etapa anterior, se sugiere incluir en los documentos de estudio una discusión bibliográfica de especialistas sobre el período de la ocupación, para que los alumnos(as) se formen un panorama globalizador del tema.

Pasos de acción 2: al trabajar con los alumnos(as) el material histórico, un gran número de estudiantes no conocía el significado de los parlamentos ni menos para qué se realizaban, es por ello que el profesor investigador debió realizar una investigación para encontrar un parlamento del período para ser incluido dentro de las actividades de la unidad didáctica.

Pasos de acción 3: se discuten en una plenaria, los conceptos desconocidos para los estudiantes, los procesos históricos asociados, y sobre todo la opinión personal de cada uno de ellos, explorando su valoración sobre la Ocupación de la Araucanía y sus efectos en la actualidad y particularmente en la región.

Supervisión de la puesta en práctica y los efectos: en esta fase del proyecto, se vislumbró la necesidad de formar equipos de trabajo entre estudiantes, que investigaran planteamientos propuestos por historiadores sobre el proceso de ocupación de la Araucanía, la rica comparación de dichos planteamientos potenció el logro de los objetivos de la unidad didáctica. Cabe destacar que el uso de documentación histórica de archivo permite a través del diseño de enseñanza, potenciar el desarrollo de habilidades superiores.

Reconocimiento (desarrollar la descripción sobre los elementos fallidos de la puesta en práctica): un fallo en la propuesta es el lenguaje de la época, ya que se sitúan en la segunda etapa del siglo XIX, por lo que se solicitó un apoyo por parte del profesor de Lengua Castellana y Comunicación. Por lo que se hizo necesario revisar la idea general, que a continuación se expone.

Ciclo 3

Revisión de la implementación y sus efectos: como se mencionó en la etapa anterior los documentos expresan por escrito el lenguaje del siglo XIX, por lo que es necesario el apoyo de un profesor de lenguaje, que oriente el trabajo documental con el profesor de ciencias sociales, se denota un trabajo interdisciplinario para llevar a buen puerto esta investigación.

Plan corregido: en esta fase se debe declarar la dificultad del lenguaje del período estudiado, por lo que los estudiantes son apoyados por los profesores de lenguaje e historia respectivamente en el trabajo con las fuentes documentales. Como común denominador es necesario recalcar, que los alumnos(as) comprenden mejor el fenómeno estudiado con la documentación seleccionada, ya que en plenarias han manifestando que es una técnica de aprendizaje innovadora y con la que realmente se aprende.

Pasos de acción 1: en esta fase el profesor investigador en conjunto con los estudiantes revisan la unidad didáctica completa y concuerdan con nuevos elementos para la evaluación de los aprendizajes.

Pasos de acción 2: se trabaja a través de un debate la Memoria de Guerra de 1882, que contiene el alzamiento indígena de 1881, con su respectivo instrumento de evaluación, para este efecto se construyó una rúbrica. El documento facilita la discusión y otorga la posibilidad de observar el fenómeno desde diversos prismas.

Pasos de acción 3: se trabaja con los alumnos(as), las evaluaciones iniciales para analizar sus conocimientos previos y se coteja con todas las actividades

realizadas en la unidad didáctica, el saldo sobre la experiencia es sumamente positivo, en términos del acercamiento que pueden tener sobre el contenido estudiado.

Supervisión de la puesta en práctica y los efectos: el proyecto de investigación acción en esta fase exhibió que la documentación trabajada con un adecuado diseño y planificación de la secuencia didáctica con sus respectivos instrumentos de evaluación propugnan por un aprendizaje significativo en el área de las ciencias sociales, no obstante, es necesario pilotear esta experiencia en otros niveles de la enseñanza media para emitir un juicio totalmente formativo en lo pedagógico.

Reconocimiento (explicación de fallos en la implementación y sus efectos): los problemas presentados en las etapas anteriores de esta investigación acción, permitieron resolver los inconvenientes durante el proceso de implementación de la propuesta.

Para la sistematización de la experiencia se utilizaron tres técnicas de recogida de información, el cuestionario, el grupo focal y la observación participante y no participante. Siendo esta última la más relevante en términos de evidenciar el trabajo de los estudiantes en la sala de clases, puesto que el propio profesor y la investigadora externa llevaron registro del desarrollo e implementación de la propuesta.

Respecto de los resultados, es posible hacer una evaluación positiva, pues la idea principal era la elaboración de una propuesta pedagógica que permitiera al profesor mejorar su práctica pedagógica en función de las necesidades de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Respecto de aspectos más específicos cabe precisar que:

- a) El profesor investigador diseñó una propuesta de trabajo de aula que contemplaba, textos históricos pertinentes a los contenidos del currículum nacional.
- b) El profesor-investigador seleccionó fuentes documentales atinentes al período estudiado, acompañado lo anterior con un diseño curricular de aula pertinente y contextualizado.
- c) Los estudiantes desarrollaron las guías de estudio con fuentes documentales, utilizando principalmente rúbricas de desempeño lo que permitió, que cada estudiante visualizara el desarrollo de sus habilidades a través del trabajo con fuentes.
- d) Los estudiantes comprendieron que la fuente les otorgaba la tríada de los contenidos por un lado los conceptos asociados al período de la Ocupación de la Araucanía (siglo XIX), el procedimiento del estudio de la fuente utilizando el método hipotético deductivo de la enseñanza de la historia y finalmente el contenido actitudinal, ya que la fuente ubicaba al alumno en un dilema moral sobre cómo ocurrió la ocupación.
- e) El trabajo con fuentes documentales acercó a los estudiantes al mundo indígena del siglo XIX, a partir de las situaciones político-administrativas a las cuales fue sometido este pueblo.
- f) Las valoraciones de los estudiantes respecto de la propuesta fueron positivas, al igual que la opinión de algunos apoderados entrevistados.

DISCUSIÓN

A partir del análisis de caso es posible asumir que la utilización de documentación histórica en el aula, potencia la comprensión de fenómenos históricos con la visión de sus actores contemporáneos, soslayando el problema recurrente de su enseñanza, como es la comprensión del tiempo histórico por parte de los estudiantes. Considerando lo anterior Gadamer (1975) propone que la teoría de la comprensión cobra sentido al utilizar textos históricos y otros relacionados con las leyes que "norman" el orden establecido por parte del Estado, potenciaría al lector como un sujeto al cual el documento le otorgaría una formación valórica, sufriendo éste una introspección asociada al ejercicio con fuentes documentales profundizando en su esquema mental, situándolo en dilemas morales a los que debe responder desde su formación.

La propuesta pedagógica es potencialmente transferible a otros establecimientos educacionales de Chile entregando documentos totalmente factibles de multicopiar o en formato electrónico para que los docentes puedan diseñar sus artefactos pedagógicos. En la dimensión curricular en la cual se desarrollaron las actividades propuestas, utilizando la documentación de archivo, se observa una alta motivación por parte de los estudiantes, ya que estos documentos describen a cabalidad los hechos ocurridos en el período de la ocupación, diferenciándose del proceso de enseñanza-aprendizaje frontal-memorístico y descontextualizado, no obstante, el problema de la enseñanza de la historia sobre hechos pasados, tiende a evitarse al utilizar documentación que describe los hechos y procesos desde "el presente" (documento de archivo), siendo para los estudiantes más pertinente y experiencial.

Sin embargo, un problema en la implementación de la propuesta fue el lenguaje de la época, ya que se sitúan en la segunda etapa del siglo XIX, por lo que es ineludible el apoyo de un profesor de Lengua Castellana y Comunicación que oriente el trabajo documental con el profesor de Ciencias Sociales, cobra sentido el trabajo interdisciplinario entre docentes para fortalecer las propuestas pedagógicas de aula.

En relación a la evaluación del trabajo con fuentes documentales, se debió considerar con mayor énfasis los tipos de contenidos a trabajar, queda como tarea pendiente y objeto de otra investigación indagar en las actitudes de los estudiantes en los temas referidos a la Ocupación de la Araucanía durante la segunda etapa del Siglo XIX.

Para Touraine (1997) el desafío en el período histórico contemporáneo, es que el ser humano debe estar preparado para los cambios y debe nutrirse intelectualmente de nueva información. En este plano los estudiantes del Liceo Humanista y Científico de Lautaro, reconocieron la importancia de los conocimientos previos y las experiencias en ciencias sociales para sustentar aprendizajes posteriores en cada uno de los tópicos y subtópicos trabajados en el aula, teniendo como horizonte a una sociedad del conocimiento.

La investigación-acción realizada, pretendió combinar la teoría y la práctica en el trabajo docente cuyo objetivo final, es sin duda mejorar la práctica educativa. En este escenario la invitación es a responder a la necesidad de implementar diseños de enseñanza situados, que incorporen el trabajo con documentación de archivo para potenciar el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes para la vida en sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

Braudel, Fernand. L (1949). *La Méditerranée et le monde méditerranéen á l' époque de Philippe II*. Trans. S. Reynolds. I, II, III vols. Paris: Armand Colin, 1949.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana/Unesco.
Dewey, J. (1994). *Democracia y educación*. Madrid. Morata.

Gadamer, H.G. (1975) *Truth and Method*, Nueva York, Seabury Press. Londres: Sheed and Ward. (Trad. Cas.:Verdad y Método. Salamanca. Sígueme 1977).

House, E. R (2000). *Evaluación, ética y poder*. Madrid. Morata.

Inostroza, I. (1998). *Etnografía mapuche del siglo XIX*. Selección Fuentes para la historia de la República Vol. XIII. Centro de Investigaciones Diego Barros Arana. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Santiago de Chile.

Elliott, J. (1990). *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.

Leiva, A (1984). *El primer avance a la Araucanía , Angol 1862*, Ediciones de la Universidad de La Frontera Temuco.

Pinto, J. (2000). *De la inclusión a la exclusión. La formación del Estado, la nación y el pueblo mapuche*. Santiago: Universidad de Santiago de Chile.

Salazar, G. (1985). *Labradores, peones y proletarios*. Santiago: Ediciones Sur.

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Barcelona: Editorial Mc GrallHill.

Stenhouse, L. (1987). *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Ediciones Morata.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC, Editorial y distribuidora, S.A.

EL DERECHO A LA METÁFORA: LECTURA Y ARCHIVO CULTURAL

THE RIGHT TO METAPHOR: READING AND CULTURAL ARCHIVE

Carolina Merino Risopatrón¹
 Universidad Católica del Maule
 Talca, Chile.
cmerino@ucm.cl

Recibido: 01/12/2010 Aceptado: 30/12/2010

RESUMEN

El uso del lenguaje con función prioritariamente instrumental, es reforzado por la escuela pública en su esfuerzo por formar estudiantes competentes comunicativamente. Sin embargo, todos los niños -aun aquellos que viven en contextos de vulnerabilidad sociocultural- emplean el lenguaje con función imaginativa (Halliday) o poética (Jakobson). La formación del lector literario recae en la escuela, razón por la cual la lectura debe constituir un pilar en su desarrollo. Negar a las minorías excluidas la opción de un acercamiento placentero y gratuito a la palabra literaria, significa estrechar aún más la repetición viciosa del círculo de la pobreza. Se trata de recuperar la democratización de la lectura y de volver a leer (Giardinelli), de hacer valer este derecho cultural (Petit), porque el goce estético y la creatividad no es un recurso exclusivo de las minorías sino patrimonio de cada uno de sus habitantes desde sus primeros años.

Palabras clave: lenguaje funcional, lenguaje literario, lectura, democratización de la lectura.

ABSTRACT

The use of the language as a mainly instrumental function is reinforced by the public school in its effort to form communicatively competent students. However, all children – including those who live in a sociocultural vulnerable contexts – use the language with imaginative (Halliday) or poetic (Jakobson) function. The education of the literary reader relapses in the school that is why reading must be a support in its development. Deny the excluded minorities the option to a delectable and free approach to the literary word, means to enclose more the vicious repetition of the circle of poverty. It is about recovering the democratization of reading and to read again (Giardinelli), to give value to this cultural right (Petit), because the esthetic joy and creativity is not an exclusive resource of minorities but a birthright of every single citizen.

Key words: functional language, literary language, reading, democratization of reading.

¹ Profesora de castellano y Licenciada en Estética (Universidad Católica de Chile), Magister en Didáctica de la Lengua Materna (Universidad del Bío-Bío).

1. LENGUAJE: FUNCIONALIDAD Y LITERATURA

Para Mabel Condemarín (2001a) el lenguaje que los niños escuchan y leen conforma el lenguaje que usan para pensar, hablar y escribir. Su desarrollo requiere del contacto con otras personas, ya que sólo mediante la interacción se aprenden sus usos, funciones, significados y reglas, se enriquece su conocimiento y se le transforma en una herramienta que permite la apropiación de otros conocimientos.

Por otra parte, Teresa Colomer (2005) sostiene que los niños y niñas nacen con una predisposición humana hacia las palabras, hacia su poder de representar el mundo, regular la acción, simplificar y ordenar el caos mezclado de la existencia, y expresar sensaciones, sentimientos y belleza.

En el contexto anterior, se hace necesario establecer una distinción entre lenguaje funcional y lenguaje literario. Para ello, podemos acercarnos al modelo propuesto por Mark Alexander Kirkwood Halliday (1982), uno de los principales representantes de la escuela británica de lingüística funcional, que investiga el uso de la lengua y sus contextos. Para este autor, todo lenguaje es lenguaje en uso, por ello, dedica parte de su *gramática sistémica* a la discusión de estructuras discursivas. En su opinión, los textos no constituyen un nivel sistémico propio en la descripción gramatical, sino una forma del uso de la lengua.

Halliday (1982) plantea que en el desarrollo del niño como ser social, la lengua desempeña la función más importante:

Es el canal principal por el que se transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una sociedad y a adoptar su cultura, sus modos de pensar y actuar, sus creencias y sus valores (p. 18).

En el período preescolar ello no sucede por instrucción sino indirectamente, mediante la experiencia acumulada y por medio del lenguaje cotidiano:

La verdad sorprendente es que son los usos cotidianos del lenguaje más ordinarios, con padres, hermanos y hermanas, con niños del vecindario, en el hogar, en la calle y en el parque, en las tiendas y en los trenes y los autobuses, los que sirven para transmitir, al niño, las cualidades esenciales de la sociedad y la naturaleza del ser social (p. 19).

Halliday ha desarrollado un modelo especialmente significativo para la psicología del lenguaje. Presenta una visión evolutiva de las funciones del lenguaje basada en el estudio intensivo de las etapas iniciales comunicativas de un niño observado desde los nueve meses hasta aproximadamente los tres años. Con él ha contribuido a integrar el estudio del lenguaje verbal infantil en un contexto comunicativo semiológico más amplio.

En 1975, plantea que en los años sesenta los estudios sobre el desarrollo del lenguaje se realizaron fundamentalmente en el nivel léxico-gramatical y su orientación fue predominantemente psicolingüística. Ello podía atribuirse a la tradición estructuralista en lingüística y, en especial, al impacto de la gramática generativa transformacional en psicolingüística evolutiva.

En cambio, propone un análisis centrado en la semántica, con un enfoque complementario sociolingüístico. Su aproximación al estudio del desarrollo del

lenguaje la ha descrito, en consecuencia, como socio-semántica.

Según Halliday, el progreso hacia el sistema adulto atraviesa por tres fases:

La fase I (9-18 meses) la interpreta como el aprendizaje de una serie de funciones, en la siguiente secuencia:

1. Instrumental: para satisfacer necesidades materiales ("quiero").
2. Reguladora: para regular el comportamiento de los demás ("haz lo que te digo").
3. Interactiva: para involucrar a otras personas ("yo y tú").
4. Personal: para identificar y manifestar el yo ("aquí estoy").
5. Heurística: para explorar el mundo interior y exterior ("dime por qué").
6. Imaginativa: para crear un mundo propio ("finjamos").
7. Informativa: para comunicar nuevos informes ("tengo algo que decirte").

Cada emisión o expresión del niño en esta fase cumple una sola función. En esta etapa no existe todavía nivel gramatical. Al llegar a los dieciocho meses, un niño puede utilizar el lenguaje de una manera efectiva en las funciones instrumental, reguladora, interactiva, personal e informativa y empieza a utilizarlo para jugar a fingir (función imaginativa), y también heurísticamente, con el propósito de explorar el medio.

La fase II, desde aproximadamente el año cuatro meses hasta los dos años ocho meses, se caracteriza por la interpolación de un nivel léxico-gramatical entre sonido y significado (vocabulario y sintaxis fundamental) y por el dominio del principio del diálogo. Posee un carácter transicional y tiene las siguientes funciones:

a) pragmática: se refiere al lenguaje en cuanto acción, y procede de la función instrumental y de la reguladora.

b) matética: es el lenguaje en cuanto aprendizaje y procede de la personal y heurística.

En esta fase, con ayuda de una importante cantidad de habla imitativa, creciente vocabulario y primer esbozo de gramática, más la riqueza del diálogo con el adulto, el niño aprende a "participar lingüísticamente y a introducir su propio punto de vista, su individualidad [...] El lenguaje se convierte para él en un canal efectivo de aprendizaje social, un medio de participar y recibir cultura" (Citado en Bermeosolo, 2001, p. 50).

La fase III constituye el comienzo del sistema adulto y se inicia cuando el niño supera la fase de transición al dominar los principios de la gramática y el diálogo. En esta fase estarán siempre en acción tres funciones (macrofunciones):

a) ideacional o ideativa (representativa, referencial o denotativa): engloba la

experiencia del hablante y la interpretación del mundo que le rodea y que está dentro de él.

b) interpersonal (expresiva-emotiva y conativa-apelativa): engloba su propia implicación en la situación de habla: sus papeles, actitudes, deseos, juicios...

c) textual o textural (intrínseca al lenguaje): depende de las dos anteriores y expresa la estructura de la información y la relación de cada parte del discurso con el conjunto y con el entorno.

Las funciones originales de la fase 1 no desaparecen, sino que se han convertido en los contextos generalizados del uso del lenguaje.

Nos interesa detenernos en la función imaginativa del lenguaje. Para Jaime Bermeosolo (2001), junto con la heurística, esta función constituye la base para el desarrollo del *lenguaje sobre el lenguaje* que corresponde a la función metalingüística del modelo propuesto por Roman Jakobson: "el niño puede crear un mundo propio, gracias a esta función, llegando a dominar elementos del metalenguaje, tales como: historia, inventar, hacer ver que..." (p. 56).

En consonancia con el planteamiento anterior, Halliday le otorga valor a juegos lingüísticos del niño, tales como versos, rimas, adivinanzas, porque refuerzan esta función.

A juicio de este autor, cuando el niño comienza a asistir a la escuela, aproximadamente a los cinco años, se encuentra familiarizado ya con varias de las funciones del lenguaje (o ha construido sus propios *modelos* acerca del lenguaje). El lenguaje ha sido aprehendido a través de su propia experiencia directa y debido a esto conoce de forma subconsciente las diferentes funciones que le afectan de manera personal. Sin embargo, aunque parece contradictorio, "gran parte de la dificultad que tiene con el lenguaje en la escuela estriba en que se le obliga a aceptar un estereotipo de lenguaje, contrario al conocimiento adquirido a través de su propia experiencia" (Citado en Bermeosolo, 2001, p. 54).

Así, el fracaso escolar de muchos niños puede deberse al establecimiento de una brecha entre sus capacidades lingüísticas y las exigencias a que son sometidos. Ésta sería una interpretación de la tesis del sociolingüista Basil Bernstein, quien postula que en la base del fracaso educativo se encuentra un fracaso en el uso del lenguaje.

Basil Bernstein (1993) narra que entre los años 1954 y 1960, mientras enseñaba como maestro en una escuela londinense de los suburbios, constató la discrepancia que existía entre las formas de práctica comunicativa que requería la escuela y la forma de comunicación hacia la que se inclinaban los alumnos de forma espontánea. Sus primeros estudios demostraron que, a diferencia de lo que se sostenía en aquellos años, la distinción no radicaba en el Coeficiente Intelectual sino que las relaciones sociales actuaban de manera selectiva sobre los principios y núcleos de comunicación y éstos, a su vez, creaban reglas de interpretación, relación e identidad para sus hablantes.

Así comprobó que los niños de hogares culturalmente desfavorecidos presentan un lenguaje cualitativamente distinto del de los hijos de familias privilegiadas. Al primero denomina *Código Restringido*, el que se caracteriza por un uso del lenguaje atado al contexto físico (concreto) con presencia

de pronombres, gestos y prosodia, sujeto temático visual y una secuencia sintáctica predecible.

La segunda variedad la denomina *Código Elaborado* y muestra características opuestas: mensajes libres del contexto situacional, con empleo de mayor número de sustantivos y una secuencia menos predecible. Entrega toda la información pertinente y se comprende aunque se trate de situaciones desconocidas para el oyente.

Ya que la escuela utiliza fundamentalmente el *Código Elaborado* para el proceso de enseñanza, un niño con *Código Restringido* pronto abandonará el sistema educacional o se mantendrá en él con escaso rendimiento.

Si en un comienzo la descripción de los códigos se hizo desde la semántica y sus realizaciones lingüísticas específicas se describían en términos de la gramática sistémica de Halliday, la definición fue sustituida por una formulación que especificaba la relación entre los códigos y su regulación del contexto específico, teniendo cada uno su propia base semántica particular y su realización lingüística. Así, reformulando a Halliday, distinguió cuatro contextos socializadores cruciales en la familia: "regulador", que situaba al niño en el sistema moral; "instructivo", que daba acceso a competencias específicas para manejar objetos y personas; "interpersonal" e "imaginativo". Proponía que un código era *Restringido o Elaborado* en la medida en que los significados en estos cuatro contextos fueran dependientes o independientes de contexto.

En esta misma línea de discusión, Condemarín (2004) en un acertado diagnóstico sobre las falsas concepciones sobre el lenguaje y la cultura de los niños pobres, reivindica que todos los niños y niñas con independencia de su nivel socioeconómico manejan una amplia gama de funciones lingüísticas en el momento de su ingreso al sistema escolar. Durante el primer año, comienzan a aprender su lengua materna mediante el empleo de ciertas funciones del lenguaje.

En primer lugar, se encuentra el uso de un repertorio de sonidos para obtener lo que desean (función instrumental); para regular su conducta y la de los demás (función reguladora o normativa); para relacionarse con los que le rodean (función interactiva) y para darse a conocer (función personal). Hacia el fin del primer año, los infantes amplían su manejo de las funciones cuando además lo usan para averiguar qué son las cosas (función heurística) y para contar a otros lo que saben (función informativa). Blanca Hermosilla (2004) añade que "durante el segundo año desarrollan la función imaginativa cuando descubren que pueden emplear el lenguaje para contar algo referido a otro tiempo y lugar y personas reales o imaginarias" (p. 123).

Para Condemarín (2001c) la función imaginativa estimula representaciones internas, generalmente cargadas de emoción, para crear un mundo propio, para expresar fantasías y se traduce en la lectura y escritura de poemas, cuentos, leyendas, novelas breves y formas literarias menores. Una particular forma de realización de esta función es la capacidad de gozo que el lenguaje permite a través de lecturas literarias, producción de textos narrativos o poéticos y de la realización de dramatizaciones.

Alrededor de los cuatro años o cinco años, casi todos los niños conocen la estructura lingüística de su lengua materna, incluyendo la mayoría de los

patrones gramaticales. Perciben intuitivamente que el lenguaje es funcional y que pueden emplearlo con diversos propósitos.

Condemarín (2004) afirma que los niños y niñas llegan a la escuela con su personal "instalación" en el lenguaje escrito. Aquellos que viven en comunidades letradas tienen más conocimientos sobre el lenguaje escrito de lo que se piensa. Reconocen signos de tránsito, rótulos y etiquetas de envases, bebidas y ciertos alimentos. En este sentido, comparte con Yetta Goodman (1991) que las aulas deben reflejar el entorno alfabetizado que rodea al niño fuera de la escuela. Muchos jardines infantiles y escuelas todavía están organizados como si los niños no tuvieran conocimientos previos sobre alfabetización.

En este punto se puede levantar una discusión entre lenguaje adquirido y lenguaje aprendido, donde el concepto de archivo cultural o capital cultural adquiere su relevancia. El sociólogo Pierre Bourdieu (1998) desarrolló el concepto de capital cultural para analizar las diferencias en los resultados educativos que no eran explicadas por las desigualdades económicas. Esta teoría de los capitales culturales se le presentó a Bourdieu, en el curso de una investigación, como hipótesis explicativa de los distintos desempeños escolares de alumnos de diferentes orígenes sociales.

Los grupos con mayores ingresos materiales tienden a acumular mayores dosis de capital cultural que los grupos con menor éxito material. En este sentido, la posición social estaría estrechamente vinculada con el rendimiento cultural de los individuos. Los bienes culturales o simbólicos difieren de los bienes materiales en que el consumidor sólo puede consumirlos aprehendiendo su significado.

El proceso de acumulación de capital cultural comienza en la familia y adopta la forma de una inversión de tiempo. La forma fundamental está ligada al cuerpo, se realiza personalmente y supone su incorporación mediante la pedagogía familiar. No puede ser delegado y su transmisión no puede hacerse por donación, compra o intercambio sino que debe ser adquirido. En una sociedad dividida en clases el capital cultural está distribuido de manera desigual. Para Bordieu (1998), "la variable educativa, el capital cultural, es un principio de diferenciación casi tan poderoso como el capital económico" (p. 78).

La institución escolar contribuye a imitar la distribución de capital cultural, y con ello, a la reproducción de la estructura del espacio social, es decir, a mantener las diferencias sociales preexistentes. Ésta tiende a proporcionar el capital escolar, que otorga bajo la forma de títulos (credenciales), al capital cultural detentado por la familia y transmitido por una educación difusa o explícita en el curso de la primera educación. Por su parte, las familias tienden a perpetuar su ser social. Ellas invierten en la educación escolar (en tiempo de transmisión, ayuda y dinero), proporcionalmente a la importancia de su capital cultural.

En la misma línea del debate anterior se pueden situar los aportes de Eugenio Coseriu (1977) cuando plantea que el lenguaje es, en primer lugar, un fenómeno social, dado que se produce en la sociedad y se determina, por lo menos en parte, socialmente. Como fenómeno social tiene, en el plano de la modalidad de su realización, carácter funcional, es decir, es a su vez condición de otros fenómenos, o sea, que existe "en función de algo". En este plano de la finalidad posee un carácter instrumental:

[...]en el sentido de que no es función de sí mismo, no constituye una finalidad de por sí, sino que 'sirve para algo', para la comunicación de algo con lo cual no se identifica, de algo que no es lenguaje y que los signos lingüísticos sólo designan o denotan, es decir, que sustituyen provisionalmente, para hacerlo comunicable (p. 68).

Pero Coseriu también destaca el carácter del lenguaje como actividad simbólica. Aludiendo a Ernst Cassirer, remarca que el lenguaje es una modalidad específica del hombre de tomar contacto con el mundo, o sea, de conocer la realidad, a la que el ser humano traduce, esto es, clasifica y aclara, designa y expresa, mediante símbolos: los símbolos son, por lo tanto, formas cuyo contenido es un conocimiento.

En una similar perspectiva se enmarca la propuesta de Antonio Mendoza (2003) cuando señala que el lenguaje tiene un poder identificador y constituyente respecto a los procesos de hominización, de socialización y de dominio cultural de la realidad:

El rasgo identificador del *homo sapiens* estriba en su *competencia simbólica*, esto es, en la capacidad de construir significados a través del lenguaje, lo que, desde el punto de vista cognitivo y etnolingüístico, equivale también a construir la realidad (o al menos a construir su representación) (p. 295).

Otra característica del lenguaje, según su manera de realizarse, es su clasificación como actividad creadora. En efecto, como actividad cognoscitiva, el lenguaje no queda dentro de lo receptivo o contemplativo, no es simple toma de contacto pasiva o aceptación inerte de la realidad, sino que es creación continua de sí mismo, de las formas de conocimiento (símbolos) en las que se manifiesta (Coseriu, 1977).

Estas necesidades expresivas y, por consiguiente, la capacidad creadora, no dependerían del conocimiento de un idioma sino de las disposiciones naturales y de la formación cultural.

El conocimiento lingüístico sería muchas veces un conocimiento metafórico, un conocimiento mediante imágenes, las cuales, se orientan tan a menudo en el mismo sentido, que hacen pensar seriamente en cierta unidad universal de la fantasía humana, por encima de las diferencias étnicas, idiomáticas o culturales. Cuando nos encontramos frente a intentos de clasificar la realidad, ya no mediante categorías de la razón sino mediante imágenes, y frente a analogías establecidas poéticamente, nos encontramos frente a la metáfora.

Coseriu reconoce que si bien es cierto que todos los textos tienen sentido, los literarios son aquellos textos que se presentan como construcción de sentido (Citado en Mendoza, 2003, p. 300).

Frente a lo anterior, se hace necesario intentar una aproximación al concepto de literatura. El teórico chileno Manuel Jofré (1995) plantea que la literatura puede definirse tomando en cuenta el eje sincronía/diacronía: "Así puede ser vista como fenómeno, como estado, o como situación, por un lado, o como proceso, como actividad, como un devenir, por otro lado" (p. 79).

Como campo cultural constituido como sistema de signos y prácticas textuales, la literatura incluye también el discurso sobre el sentido de las obras,

es decir, a la teoría literaria (Jofré, 1990).

De acuerdo con lo anterior, las diferentes nociones de literatura pueden presentarse como un campo cultural sincrónico, como sistema, o como una serie cultural diacrónica, como historia.

Para Mendoza (2003), el texto literario, tal como ha demostrado la *teoría de la recepción*, es una acción discursiva particular que necesariamente modifica la conducta de las personas que han decidido participar en la experiencia estética: "no solamente el escritor, tras el acto de escritura, se transforma como sujeto, también el lector, tras el acto de lectura, sufre necesariamente una transformación" (p. 297).

Compartimos con Culler (2004) que la literatura es más que un uso particular del lenguaje. Es una experiencia comunicativa que trae "a primer plano" el propio lenguaje. En ella los diversos componentes del texto se relacionan de modo complejo. La ficcionalidad de la literatura separa el lenguaje de otros contextos en los que se usa y deja abierta a interpretación la relación de la obra con el mundo.

Estas características apuntan a que en la literatura se da una "función estética del lenguaje". La experiencia estética implica percibir un objeto, liberado de su funcionalidad en un acto de contemplación desinteresada. Jakobson (1984) establece como una de las funciones del lenguaje, la función poética. Esta se ocupa de qué es lo que hace que un mensaje verbal sea una obra de arte. Esta función no es privativa de la literatura ni del arte: "en pocas palabras, muchos rasgos poéticos no pertenecen únicamente a la ciencia del lenguaje, sino a la teoría general de los signos. Eso es, a la semiótica general" (p. 349).

Añade que "la función poética no es la única función del arte verbal, sino sólo su función dominante, determinante, mientras que en todas las demás actividades verbales actúa como constitutivo subsidiario, accesorio" (p. 358).

Por otra parte, al definir el ejercicio literario como una actividad histórica, social y pública, Culler (2004) institucionaliza este campo y sobrepasa los límites tanto del estructuralismo como de aquellas posiciones que radican la capacidad interpretativa solamente en el sujeto individual.

Al analizar un discurso literario tenemos presente ciertas prácticas que la literatura suscita: "la suspensión de la exigencia de inteligibilidad inmediata, la reflexión sobre qué implican nuestros medios de expresión y la atención a cómo se producen el significado y el placer" (Culler, 2004, p. 55).

Para este autor la competencia literaria es un factor decisivo en el proceso de la literatura y la interpretación de los textos. Ésta será el conjunto de convenciones para leer los textos literarios o el conjunto de saberes necesarios para comprender o interpretar un texto literario.

Tomamos las palabras de Ana Eguinoa (1999) para sintetizar las diversas miradas que confluyen en la definición del hecho literario:

La literatura es un proceso y un acto comunicativo especial, dado que implica un tipo particular de uso del lenguaje, y, por lo tanto, debe ser analizada: como un modo de creación artística con sus leyes propias, sus tipos de

textos que imponen procedimientos para su lectura y análisis. Como un modo de producción particular en la que el autor[...] comunica sentidos o significaciones...; con relación a otros textos y otras prácticas culturales, tanto diacrónica como sincrónicamente...; con respecto a la lengua en que se escribe en sus aspectos sintácticos, fonológicos y semánticos, con referencia a la crítica y al público (gustos literarios y preferencias)...; como un objeto de enseñanza o materia de conocimiento, en un doble sentido: como una estructura lingüística particular y como un hecho estético” (pp. 2-3).

2. IMPORTANCIA DE LA LECTURA

Mendoza (2003) sostiene que los dos pilares básicos en que se debe centrar la labor educativa dentro del Área de Lengua en la etapa primaria son la lectura y la expresión escrita. Esto no implica restar importancia a actividades lingüísticas como hablar y escuchar, pero ellas no requieren de una enseñanza tan específica como leer y escribir. El inicio de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, de modo formal y explícito, es considerado una de las principales funciones de la escuela en sus primeros niveles, así como su perfeccionamiento en los niveles superiores.

Aprender a leer y escribir implica un permanente proceso de aprendizaje de una multiplicidad de saberes y pautas conductuales. Cada género discursivo supone la adquisición de códigos y convenciones en los que no reparan la mayor parte de quienes los emplean.

Leer y escribir es sobre todo construir y acceder a un territorio que se comparte con otros escritores y lectores. Es abrir nuevas posibilidades de participar en ese espacio simbólico en que cobran sentido las acciones humanas y simultáneamente resignificarlas.

Así como la escritura es una experiencia social diferenciada -aún más la escritura creativa-, leer es un acto complejo en el cual intervienen procesos cognitivos, afectivos y sociales. De ese modo constituye una práctica cultural que consiste en interrogar activamente un texto para construir su significado, sobre la base de las experiencias previas, de los esquemas cognitivos y de los propósitos del lector: satisfacer determinadas necesidades informativas, comunicativas o estéticas.

Condemarán (2001a) define la lectura como el proceso de comprender el significado del lenguaje escrito. Afirma que es el logro académico más importante en la vida de un estudiante. Entre sus múltiples beneficios se encuentra el enriquecimiento del lenguaje:

Desde pequeños, cuando los niños leen cuentos u otros textos narrativos, no sólo expanden su vocabulario, sino también aprenden, progresivamente, la sintaxis propia del lenguaje escrito. A menudo, los niños muestran este conocimiento cuando “hablan como libro” o cuando inventan sus propios cuentos. Esta última acción es, especialmente, la que más refleja la influencia de las narraciones infantiles sobre la creciente competencia lingüística de los niños (p. 6).

El pequeño descubre que hay dos clases de lenguaje: “el lenguaje hablado, que se utiliza todos los días y sirve para acompañar los actos de la vida, y otro

lenguaje, el de los libros, que explica historias con un lenguaje preciso que tiene un comienzo, un desarrollo y un final” (Gasol, 2005, p. 19).

Cervera (1985) complementa lo anterior cuando señala:

Si tenemos en cuenta que el niño aprende la lengua por dos procedimientos básicos, la imitación y la creatividad, tendremos que aceptar que el lenguaje especialmente elaborado de la literatura infantil tal vez sea menos permeable a la imitación usual, en cambio es mucho más sugerente desde el punto de vista creativo (p. 16)

Otro beneficio de la lectura, para Condemarán (2001a), radica en que al leer comprensivamente, el lector crea sus propias imágenes visuales de los personajes y de los distintos escenarios donde se desarrollan las acciones. El cerebro del lector también produce imágenes táctiles, olfativas y auditivas.

Las investigaciones sobre niños y adolescentes que dedican gran parte de su tiempo a ver televisión, confirman su pobreza creativa. Quienes sólo dependen de las imágenes entregadas por los medios audiovisuales, no desarrollan la imaginación, habilidad básica para todo proceso de creación.

Dentro del ámbito de la lectura, el acceso a la literatura constituye una forma privilegiada de utilizar el lenguaje de manera rica y creativa. El poder de la creatividad reside en estimular más creatividad, y ocurre cuando la propia recepción y producción de los niños los dirige a otras formas de expresión.

Este mismo planteamiento encontramos en la antropóloga Michele Petit (1999) cuando afirma que el libro abre una puerta hacia el mundo de los sueños, permite elaborar un mundo propio: “sin ensoñación, sin juego con la imaginación, no hay pensamiento posible” (p. 83).

La lectura estimula también la producción de textos. La mayoría de los estudios concluyen que la lectura y la escritura están mutuamente conectadas, apoyadas e involucradas de manera fundamental con el pensamiento: “[...] la escritura mejora el rendimiento lector, la lectura conduce a un mejor desempeño escritor y la enseñanza combinada se traduce en el mejoramiento de ambas” (Condemarán, 2001 b, p. 11).

Cuando los estudiantes participan en una variedad de experiencias combinadas de lectura y escritura, desarrollan niveles de pensamiento más altos que cuando cada proceso es practicado en forma aislada (Condemarán, 2001a).

Para Petit (1999), la lectura puede ayudar en el acceso al saber, la apropiación de la lengua, la construcción de uno mismo, el ensanchamiento del horizonte de referencia y al desarrollo de nuevas formas de sociabilidad al abrir círculos de pertenencia más amplios:

Leer es tener un encuentro con la experiencia de hombres y mujeres, de aquí y de otras partes, de nuestra época o de tiempos pasados, transcrita en palabras que pueden enseñarnos mucho sobre nosotros mismos, sobre ciertas regiones de nosotros mismos que no habíamos explorado, o que no habíamos sabido expresar (p. 98).

En ese sentido, para Petit (2001), permite descubrir el mundo interior y volverse de ese modo más autor de su destino. Esta construcción o descubrimiento posibilita en los sectores socialmente vulnerables salir de las prescripciones familiares y sociales que –muchas veces– condenan a la exclusión de esas minorías. La lectura puede modificar los destinos personales y sociales.

3. LECTURA Y ARCHIVO CULTURAL

Múltiples estudios revelan que niños que cuentan en sus hogares con la presencia cotidiana de textos diversos y familias con mayores niveles de escolaridad, cuyo contacto con el lenguaje escrito es funcional y cotidiano, poseen un capital cultural que deja su marca positiva en la calidad de los aprendizajes (Medina, 2006).

Petit (1999) asegura que la lectura permite romper el aislamiento de los más pobres, cuyo destino es, por lo general, el encierro y el aislamiento. Lo que distingue a las categorías sociales es también el horizonte, el espacio de referencia de quienes las conforman. Y el horizonte de muchos habitantes del campo de condición modesta, al igual que el horizonte popular urbano fue, y lo es aún con frecuencia, la familia, los vecinos, “nosotros”.

La lectura permite romper con esa situación. Esa apertura al otro, que es una de sus consecuencias, adopta también la forma de nuevas sociabilidades, de nuevas formas de compartir, de conversaciones alrededor de los libros.

Una causa importante de la discriminación en el acceso al lenguaje escrito es el uso limitado y utilitario del lenguaje en ciertas familias: sólo se habla de situaciones inmediatas; el placer de jugar con la lengua, de contar historias no tiene cabida.

Estos niños se encuentran marginados en relación con quienes, en su familia, tienen acceso a distintos registros lingüísticos: el registro de la utilidad inmediata, pero también el registro de la narración.

La lectura también es determinante del éxito o fracaso escolar (Condemarín, 2001a). Las investigadoras Bárbara Eyzaguirre y Loreto Fontaine (2008) realizaron durante los años 2006 y 2007 un estudio para determinar los factores que diferencian una buena escuela de una deficiente. Centrarón su indagación en la iniciación a la lectura por considerar que éste es un aprendizaje fundacional que define la trayectoria académica futura de los alumnos.

Concluyen que la adquisición de la lectura en los niños de bajo nivel socioeconómico tiene un efecto inmensamente integrador. La escuela permite suplir las deficiencias de capital cultural propias del entorno familiar de algunos estudiantes. Este capital no sólo se refiere al dominio del lenguaje y a la acumulación de información sino comprende también el desarrollo personal y colabora con el establecimiento de un sistema ético. En este contexto la iniciación temprana en la lectura cobra la mayor importancia. Si el aprendizaje del lenguaje es de índole acumulativa, los incrementos que se logren en las primeras etapas tendrán un efecto multiplicador.

El archivo cultural también se enriquece con hábitos de trabajo, capacidad de concentración, perseverancia, tolerancia a la frustración, control de los

impulsos y respeto a las otras personas: "Este conjunto de aprendizajes no cognitivos tiene, según la literatura, un profundo impacto en las posibilidades de movilidad social de las personas" (Eyzaguirre y Fontaine, 2008, p. 311).

Nuestro país ha mostrado un retraso considerable en lectura en las mediciones internacionales (PISA; IALS). Eso obedece a que se lee menos de lo que recomiendan los programas efectivos de lectura:

De hecho, la lectura no es reforzada en clases: no se utiliza para que los niños se informen, ni para que se entretengan ni para darles instrucciones de trabajo. La escasez de lectura es característica y representa, de manera concreta, la pobreza cultural en que se mueven incluso las mejores escuelas (p. 309).

El estudio también concluye que los profesores no sólo no manejan la literatura técnica de su oficio, sino que carecen de un repertorio de lecturas adecuadas para sus alumnos, desconocen la tradición oral y literaria infantil y tampoco demuestran haber tenido demasiado contacto con la literatura para adultos:

Ésta es la mayor limitación que tienen las mejores escuelas para llevar a sus alumnos a desempeños óptimos, y como vemos, no se origina en la capacidad de trabajo de sus profesores ni en errores de la gestión, sino en las fallas en aspectos básicos de la formación general de sus docentes (p. 310).

Esta carencia constituye una limitación de su acción educativa, ya que restringe las posibilidades de ampliar el lenguaje, la información y los intereses de los niños. Uno de los aspectos que podría solucionar esta problemática radica en la formación inicial de los profesores.

Mendoza (2003) comparte el diagnóstico cuando señala que "uno de los objetivos básicos de la Educación Primaria es capacitar al alumno para que lea de forma comprensiva, reflexiva e interpretativa, algo que primero ha de adquirir el futuro maestro de esta etapa educativa "(p. 220).

4. EL DERECHO A LA LECTURA: EL PODER DE LEER

La lectura es el camino natural y directo para que una nación tenga mejores ciudadanos. La lectura es esencial para la construcción de ciudadanía en Democracia (Giardinelli, 2006, p. 223).

Unesco (1996) en su informe *La educación encierra un tesoro*, invita a los gobiernos a tomar medidas educativas para evitar que en el siglo XXI se incrementen todavía más las desigualdades sociales.

En palabras de Anna Gasol (2005):

La auténtica democratización de la lectura se basa en que todos los ciudadanos tengan la posibilidad de acceder libremente a la pluralidad de registros que supone adquirir la experiencia plena de la lectura: acceso al saber, conocimiento del lenguaje y construcción del propio yo (p. 17).

Por su parte, Giardinelli (2006) postula en su texto *Volver a leer. Propuestas para ser una nación de lectores* que el derecho a leer debería ser -algún día, en alguna reforma- incorporado como un derecho constitucional. Para este autor, la lectura es la mejor garantía de la libre circulación del conocimiento, que es indispensable para la construcción de una ciudadanía responsable, participativa, reflexiva y con pensamiento propio: "La preservación y el fortalecimiento de la lengua (oral y escrita) son fundamentales, ya que ellas son la verdadera y más profunda identidad de un pueblo" (p. 160).

Giardinelli llega a afirmar que la democracia depende de la lectura, ya que todos los derechos constitucionales se relacionan directamente con ella. La democratización de la lectura se habría iniciado, a mediados del siglo XV, con el invento de la imprenta cuando el libro se saca del convento o el monasterio y se inicia la era de la circulación de los libros.

Por otra parte, para Petit (2001) relacionar lectura y democratización es una vieja historia que se remonta por lo menos a la Ilustración y se actualiza en preocupaciones que recorren el siglo XIX. Así, los que representan al Estado suelen sostener que sin la emancipación de los ciudadanos a la que deberían conducir el acceso a la lectura y la instrucción, sin la aptitud para juzgar por sí mismo y públicamente, no hay regímenes democráticos. Sin embargo, ésta es una lectura bien determinada: "...la lectura disciplinada y orientada de obras instructivas o de obras de alta cultura, cuidadosamente elegidas, supuestamente aptas para edificar su razonamiento" (p. 103).

Silvia Castrillón enriquece la reflexión desde la misma perspectiva:

[...] históricamente la lectura ha sido un instrumento de poder y de exclusión social: primero en manos de la iglesia [...] luego por los gobiernos aristocráticos y los poderes políticos, y actualmente por intereses económicos que buscan beneficiarse de ella [...] Sólo cuando la lectura constituya una necesidad sentida por grandes sectores de la población, y esa población considere que la lectura puede ser un instrumento para su beneficio y sea de su interés apropiarse de ella, podemos pensar en una democratización de la cultura escrita (Citada en Giardinelli, p. 161).

Según Petit (2001), es en otro registro, y bajo ciertas condiciones, como la difusión de la lectura puede contribuir a una democratización, es decir, a un proceso en que cada hombre y mujer sea sujeto de su destino, singular y compartido:

[...] por medio de la lectura, aunque sea episódica, podemos estar mejor equipados para manejar ese destino, incluso en contextos sociales muy apremiantes. Mejor equipados para resistir a algunos procesos de marginación o a ciertos mecanismos de opresión. Para elaborar o reconquistar una posición de sujeto, y no ser sólo objeto de los discursos de los otros (p. 104).

En ese sentido, reconoce que la lectura tiene dos vertientes. En la primera de ellas, las palabras pueden aprisionar y encasillar. Lo comprueba el hecho de que a menudo la lectura fue un ejercicio impuesto, "para sojuzgar cuerpos y espíritus, para someter a los lectores a la fuerza de un precepto o de una fórmula, para capturarlos en las redes de una "identidad colectiva" en las antípodas de lo íntimo" (p. 107).

Desde el segundo punto de vista, los lectores se apropian de esos textos, "los interpelan a su antojo, deslizando sus deseos entre las líneas: estamos allí ante la alquimia de la recepción" (p. 107).

Así, lectura y poder remiten inevitablemente a la cuestión de las desigualdades sociales. Existe una evidente relación entre pobreza, analfabetismo, deserción escolar² y violencia.

Lo que está en juego en el desarrollo de la lectura atañe a la democratización profunda de la sociedad. La lectura contribuye a crear un poco de juego en el tablero social; a que los niños y jóvenes deprivados social y culturalmente sean protagonistas de sus destinos. Los ayuda a salir de los puestos prescritos, a diferenciarse de las imágenes estigmatizantes que los excluyen, pero también de lo que sus cercanos esperan de ellos o incluso de sus propias proyecciones (Petit, 1999).

Se trata de leer para adquirir el poder que otorga la lectura al punto de establecer una dramática división entre quienes aprenden y quienes no: "La lectura otorga poderes y derechos ciudadanos y deja al resto en una condición inferior porque todas nuestras instituciones se basan en la cultura letrada" (Eyzaguirre y Fontaine, 2008, p. 25).

Para Isabel Solé, conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente es uno de los múltiples retos que la escuela debe afrontar. "Es lógico que sea así, puesto que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas, y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron ese aprendizaje" (Citada en Mendoza, 2003, p. 220).

5. CONSIDERACIONES FINALES

El título de este ensayo se inicia con la expresión *el derecho a la metáfora*, "robado" a Michele Petit con el propósito de plantear como *una cuestión de dignidad* el acceso de cada ciudadano-sin importar su origen o condición- a las posibilidades creativas asociadas a la palabra literaria.

Sin embargo, en la actualidad constatamos la oposición entre "lecturas útiles" y "lecturas de entretenimiento", o bien entre "lectura escolar" y "lectura de placer". Ello es un reflejo de que la lengua es valorada principalmente como vehículo de informaciones, como un simple instrumento de comunicación. Así, la consecuencia inmediata es considerar la literatura como un "preciosismo para gente con recursos" (Petit, 2001, p. 42).

Compartimos con esta antropóloga de la lectura el juicio de que muchos trabajadores sociales, bibliotecarios y formadores encasillan a las personas de medios pobres en lecturas "útiles" o prácticas, es decir, aquellas que supuestamente van a serles de aplicación inmediata en sus estudios, en la búsqueda de un empleo o en la vida cotidiana.

2 De acuerdo al estudio "Vivir en campamentos: la voz de los niños", realizado por la Facultad de Sociología de la Universidad Católica a solicitud de Unicef y Un Techo para Chile, la deserción escolar alcanza a un 13% en los niños que viven en campamentos. Además, uno de cada dos, ha reprobado algún curso en el colegio (Diario El Mercurio, p. A10, 2010, enero 7).

Pero en los sectores populares no sólo se produce este intercambio con los libros para encontrar informaciones y satisfacer necesidades urgentes. Se lee además por el gusto de descubrir nuevas realidades y para inventarle un sentido a la vida. Para habitar el mundo poéticamente y no únicamente estar adaptado a un universo productivista:

No puede considerarse como un lujo o una coquetería el hecho de poder pensar la propia vida con la ayuda de palabras que enseñan mucho sobre uno mismo, sobre otras vidas, otros países y otras épocas. Y eso por medio de textos capaces de satisfacer un deseo de pensar, una exigencia poética, una necesidad de relatos, que no son el privilegio de ninguna categoría social. Se trata de un derecho elemental, de una cuestión de dignidad (p. 53).

En distintos lugares, los facilitadores de la lectura literaria subrayan la importancia de la mediación a través de un texto estético, reconocido y compartido, que permita objetivar la historia personal. Por ello destacan la fuerza de la metáfora y la ensoñación. El desvío mediante otro lugar u otro tiempo abre la posibilidad de una simbolización, de un nuevo relato que, en ocasiones, cumple la función de reparar los vínculos y las alternativas que la pobreza y la marginación destruyen.

Negar a las minorías excluidas y en particular a los niños vulnerables en cuanto a su capital cultural el acercamiento gozoso y gratuito a la palabra literaria, significa contribuir a mantener la repetición viciosa del círculo de la pobreza. Apostamos pues porque el goce estético y la creatividad no es recurso exclusivo de las minorías sino patrimonio de cada uno de sus habitantes desde sus primeros años.

BIBLIOGRAFÍA

Bermeosolo, J. (2001). *Psicología del Lenguaje*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ediciones Morata.

Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo veintiuno editores.

Colomer, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de Educación*, 203-216 [En línea]. Recuperado en: http://www.oei.es/fomentolectura/desenlace_cuentos_ejemplo_literatura_infantil_juvenil_colomer.pdf [2008, 1 de agosto].

Condemarín, M. (2001 a). *El poder de leer*. Edición especial para el programa de las 900 escuelas. República de Chile: Ministerio de Educación. [En línea] Recuperado en: [http://www.mineduc.cl/usuarios/basica/doc/200510031317130.El Poder de Leer.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/basica/doc/200510031317130.El_Poder_de_Leer.pdf) [2008, 10 de septiembre].

Condemarín, M. (2001b) *Desarrollando el lenguaje y comunicación de niños y niñas*. Santiago: Mineduc.

Condemarín, M. (2001c). Redefinición de la literacidad y sus implicaciones en el rol mediador del profesor frente a la tecnología digital. [En línea] Recuperado en: www.educarchile.cl/medios/20031015213140.doc [2007,2 de marzo].

Condemarín, M. (2004). Falsas concepciones sobre el lenguaje y la cultura de los niños pertenecientes a familias pobres. [En línea] Recuperado en: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/1143_Falsas_Concepciones.pdf [2009, 24 de abril].

Coseriu, E. (1977). *El hombre y su lenguaje: estudios de teoría y metodología lingüística*. Madrid: Gredos.

Culler, J. (2004) *.Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.

Eguinoa, A. (1999). Didáctica de la literatura como práctica comunicacional. *Colección Pedagógica Universitaria*, 31, 1405-4736. [En línea] Recuperado en http://www.uv.mx/cpue/coleccion/n_31/did%C3%A1ctica_de_la_literatura.htm [2008, 1 de octubre].

Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.

Gasol, A. (2005). La familia, modelo e impulsora de la lectura. *CLIJ, Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 182, 14-21.

Giardinelli, M. (2006). *Volver a leer. Propuestas para ser una nación de lectores*. Buenos Aires: Edhasa.

Goodman, Y. (1991). El conocimiento del niño sobre las raíces de la alfabetización y sus implicancias para la escuela. *Lectura y Vida*, año 12, 1, 5-9.

Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: F.C.E.

Hermosilla, B. (2004). Promoviendo la comunicación: alternativas estratégicas para fortalecer las habilidades lingüísticas en la temprana infancia. *Foro Educativo*, 5, 120-139.

Jakobson, R. (1984). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Ariel.

Jofré, M. (1990). *Teoría Literaria y semiótica*. Santiago: Editorial Universitaria.

Jofré, M. (1995). *Tentando vías: semiótica, estudios culturales y teoría de la literatura*. Santiago: Universidad Católica Blas Cañas y Universidad Andina Simón Bolívar.

Medina, A. (2006). Enseñar a Leer y Escribir: ¿En qué conceptos fundamentar las Prácticas Docentes? *Psyche*, 15, 2, 45-55. [En línea]. Recuperado en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282006000200005&script=sci_arttext

[2008, 28 de agosto].

Mendoza, A. (coord.)(2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: F.C.E.

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: F.C.E.

EL RECONOCIMIENTO DE PROFESORES DEL VALOR DEL OTRO EN SUS ALUMNOS COMO LEGÍTIMOS OTROS¹

THE TEACHER'S RECOGNITION OF THE VALUE OF THE OTHER IN HIS STUDENTS AS LEGITIMATE OTHERS

Catherine Alarcón Vásquez²
Universidad de Concepción
Concepción, Chile.
caalarcon@udec.cl

Abelardo Castro Hidalgo³
Universidad de Concepción
Concepción, Chile.
acastro@udec.cl

Alejandro Díaz Mujica⁴
Universidad de Concepción
Concepción, Chile.
adiazm@udec.cl

Recibido: 01/12/2010 Aceptado: 30/12/2010

RESUMEN

En la actualidad, la educación se caracteriza por ser un proceso cuyo principio es el alumno y sus aprendizajes. Sin embargo, nos podemos encontrar con una realidad distinta, profesores que catalogan a los alumnos como buenos o malos, sobre todo según su origen socio-cultural. Este artículo presenta, la descripción de aquellas vivencias de profesores que han reconocido en sus alumnos al legítimo otro, luego de haberles rechazado en un primer momento. Tal descripción fue posible a través de una investigación de tipo descriptiva-cualitativa en donde las vivencias fueron recopiladas por medio de entrevistas en profundidad. El análisis de estas entrevistas nos dio cuenta de tres momentos o etapas constituyentes del proceso vivencial. La primera es la del rechazo al otro distinto. La segunda es la etapa de transición y la tercera es el reconocimiento del otro como legítimo otro. Los resultados nos demuestran que no es inmediato esto de ver al alumno como principio de todo proceso educativo, pero que a través de un proceso vivencial es posible este salto cualitativo de ver al alumno rechazado en un legítimo otro, que favorece al alumno y a su proceso educativo.

Palabras clave: otro, legítimo otro, rechazo, reconocimiento.

- 1 Este artículo es parte de una investigación enmarcada en "Proyectos anillos-Conicyt soc-15. Dialéctica de los aprendizajes y rupturas del círculo de los bajos aprendizajes en sectores de alta vulnerabilidad". Magíster en Psicología Educativa de la Universidad de Concepción.
- 2 Licenciada en Educación y Profesora de Filosofía, Magíster en Psicología Educativa.
- 3 Doctor en Educación. Decano Facultad de Educación Universidad de Concepción. Tutor de la investigación de que trata el presente artículo.
- 4 Psicólogo. Doctor en Psicología. Académica de la Universidad de Concepción. Co-tutor de la investigación de que trata el presente artículo.

ABSTRACT

Today, education is characterized as a process whose principle is the student and his/her learning. However, we can find a different reality, in which teachers think about their students as good or bad, especially based on their socio-cultural origin. This paper presents a description of the experience of those teachers who have recognized the legitimate other in their students, prior rejection at first. Such a description was made possible through a descriptive qualitative research, where the experiences were collected through interviews. In the analysis of these interviews, we realized three moments or stages of the experiential constituent process. The first is the rejection of the students. The second is the transition stage and the third is the recognition of others as the legitimate other. The results show that seeing the student as the principle of the education process is not immediate. But through an experiential process it is possible this qualitative leap to see the student as the legitimate other and thus encourage him/her and the education process.

Key words: the other, legitimate other, rejected, recognition.

INTRODUCCIÓN

En este artículo presentaremos los resultados de una investigación, cuyo objetivo principal fue el describir el proceso vivencial de profesores que han reconocido al legítimo otro en sus alumnos, luego de considerarlos en un primer momento como un otro distinto y lejano. Las etapas que constituyen tal proceso vivencial responden a los tres objetivos específicos que estructuran nuestra investigación: (1) describir a qué estudiantes el profesor considera inicialmente como otro distinto, (2) describir cómo va cambiando su percepción respecto a aquellos que inicialmente considera como otros en su distinción y finalmente (3) describir cómo el profesor vivencia a aquellos que consideró como otros distintos y que finalmente los reconoce como persona en sí misma, reconociendo su valor como legítimos otros. Presentaremos primero los conceptos de "el otro generalizado", "el intersubjetivismo" y "el sujeto comunitario", conceptos que descubrimos en la revisión del concepto del otro desde distintas perspectivas disciplinarias de las ciencias sociales, como lo son la psicología, la sociología y la ética. Estos conceptos determinan ciertos significados constituyentes de la vivencia en cuestión, por ejemplo la implicancia intrínseca de la imagen del otro en el ámbito subjetivo del profesor, en el concepto del otro generalizado, la dinámica e implicancia ambivalente entre el yo y el otro en el concepto de intersubjetividad acuñado desde la filosofía y el cambio en la propia subjetividad a partir de esta dinámica, propuesto en el concepto del sujeto comunitario. Luego de esto, expondremos los paradigmas educativos que implican una relevancia del otro; el Constructivismo y la Democracia en Educación, para derivar al problema de investigación, su metodología de investigación y finalmente la descripción del proceso vivencial central en este artículo y nuestras impresiones concluyentes.

1. CONCEPTOS PROVENIENTES DEL ESTUDIO DEL CONCEPTO DEL OTRO EN LAS PERSPECTIVAS DISCIPLINARIAS DE LA PSICOLOGÍA, LA SOCIOLOGÍA Y LA FILOSOFÍA

1.1. El concepto del otro generalizado. En la revisión del concepto del otro desde la Psicología.

En la revisión del concepto del otro en la perspectiva disciplinaria de la Psicología, nos enfocamos específicamente en la Psicología Social, ya que en ella se propone estudiar al individuo en relación a los otros que constituyen la sociedad. Para presentar al individuo desde su conformación social, recurrimos al Interaccionismo Simbólico, elaboración teórica acuñado por Herbert Blumer (1900-1987) (*Interaccionismo Simbólico. Perspectiva y método*, 1969), según el cual la conciencia forma parte del sí mismo del individuo y al mismo tiempo se conoce y se constituye a través de la comunicación con un otro. A través del estudio del uso de los símbolos utilizados en la comunicación, se puede alcanzar el conocimiento de la conciencia, sobre todo en lo referente a la imaginación del individuo acerca de la generación de respuestas de su interlocutor. Por lo que el asumir el rol del otro es importante para el propósito comunicativo y el uso del lenguaje de un individuo (Montero, 2008). Frente a este rol el individuo también asume uno, lo que quiere decir que se realiza una interpretación social del individuo, de sí mismo y del otro, (Mead, 1990). De ahí se desprende un concepto clave dentro de esta propuesta teórica que es el "self", la conciencia de reconocerse a sí mismo, y el modo en que se cree que los otros lo reconocen, así mismo lo que opinan y finalmente el sentimiento que se genera internamente de esta imagen. Y aquí aparece la noción del "otro generalizado" (Mead, 1990). El otro, siempre estará presente en la construcción del sí mismo, del yo. Los tipos de relaciones fundamentales que se pueden dar respecto del yo que se conforma en relación a los otros es, por ejemplo, un otro similar a mí, aceptado por mí, distinto a mí, opuesto a mí. El otro es el que permite el ser de una determinada manera y reflexionar sobre mí mismo, como el otro que también soy; otro similar a mí y con el cual comparto características esenciales. Otro que aun en su diferencia es necesario para que el yo sea (Montero, 2002).

1.2. El concepto de Intersubjetividad. En la revisión del concepto del otro desde la Filosofía.

Acá el problema del otro se define primero como el problema de qué o quién es el otro como objeto o prójimo. Luego lo que implica la existencia del otro como prójimo, que es la conclusión a la que se llega al elaborar un acercamiento certero del otro como persona, otra subjetividad similar a mi propia subjetividad y no un objeto, que es un otro sin profundidad. Se expondrá la cuestión de cómo se reconoce al otro prójimo; qué tipo de relación se establece, o se debe establecer con él, en qué medida el otro es, en rigor, los otros (Marías, 2000).

La primera distinción de quienes se han encargado de este tema, es si al otro, para conocerle, hay que tomarle como objeto de conocimiento o como una analogía de la propia subjetividad, ya que la propia capacidad intelectual y cognitiva del otro es semejante a la propia, considerado de la misma forma como sujeto. Sin embargo, para conocerle como tal, no cabría como criterio de certeza referirse a la analogía con lo propio, ya que se caería en un solipsismo que no es posible sostener, ya que el otro no es uno mismo, sino que algo que está fuera de mí.

Esta condición de los otros subjetivos queda al descubierto primero al

determinarse que aquéllos son capaces de acceder al mismo conocimiento de la realidad e interactuar con ella y con otros sujetos a partir de este mismo entendimiento. Se abre la posibilidad de conciliar estas dos posturas, en el intersubjetivismo trascendental desde un análisis fenomenológico (Husserl, 1931). Aunque la fenomenología se trata de una ciencia de la conciencia del hombre, en su perspectiva individualista y subjetiva, en su desarrollo como teoría nos da las pistas para entender que frente al sujeto, no es preciso entender que existe un agregado de sujetos sino que una intersección más compleja de intencionalidades y experiencias concordantes que constituye un mundo único, objetivo y comprensible para todos (López, 1994). Con esta base luego, se comprende que el otro no es otro sin más, sino que existe siempre una relación, el conocimiento siempre será un conocimiento también para otros, la propia subjetividad siempre implicará al otro. Por lo tanto, la relación con el otro, en el intersubjetivismo, es también un encuentro con el otro, en donde se aprecia su condición de otro subjetivo.

1.3. El concepto de sujeto comunitario. En la revisión del concepto del otro desde la sociología.

Durante la historia de la Sociología, la más importante etapa fue la moderna, cuya perspectiva define el tipo de análisis y estudio de la sociedad, y además define su objeto de estudio, hasta al menos la primera mitad del siglo veinte. Con el postmodernismo, las perspectivas de análisis de la sociedad cambian, explicitando la relevancia del otro, como aquel otro antes no oficial dentro del campo de estudio de la sociología, pero que sin embargo, tras el debilitamiento de las pautas que constituyeron la vida en la modernidad y el sistema de pensamiento moderno, es incluso necesariamente entendida como eje de reflexión de la propia forma de hacer ciencia en sociología y al mismo tiempo, el eje de estudio de la sociedad. (Moreno, 2008).

Para exponer las características de esta intervención de la vida social en donde el otro es posicionado como pilar fundamental, es necesario partir desde una perspectiva epistemológica de este proceso en que la sociología cambia su enfoque. Se rompe esta racionalidad científica moderna, desde donde se explicaban los hechos sociales como objetos sociales, posicionándose en su lugar la otredad, es decir, tomando el otro, antes anulado, desentendido, oculto e indiferente, en el punto de partida de cualquier análisis sociológico, entendiendo que no se trata de objetos sociales sino que sujetos en comunidad, en comunidad, incluso, con el observador. Un observador implica una escisión entre objeto observado y su observador, una neutralidad científica para definir así un conocimiento estable desde el cual saber a qué atenerse con la realidad. Actualmente el análisis sociológico viene dado a través de la comunicación y el diálogo, no desde la observación, que, a su vez, implica la ruptura epistémica de un modo histórico de conocer, pensar, vivir y por lo tanto de sentir y considerar lo otro (Alarcón y Gómez, 2004). En la ruptura de la razón científica, el observador forma parte de esta misma realidad, en comunión con los observado para transformarse de un individuo a un sujeto comunitario (Moreno, 2008). El observador estaría mediado por las relaciones y la comunicación con el otro, entre las personas y sus costumbres, sin posibilidad de individualizarse frente a lo observado (Alarcón y Gómez, 2004). Este enfoque, también implica una actitud autoconsciente y liberadora; en la no comparación, definición, distinción, sino un simplemente estar mutuamente con otro, como sujeto comunitario (Moreno, 2008).

1.4. El Constructivismo y la Democracia en Educación.

Desde finales del siglo XIX, se recogen reflexiones acerca de la educación tradicional y de ciertas visiones críticas para su actualización. La educación tradicional que estaba centrada en la formación del individuo según las pautas que la sociedad indicaba, da cabida al potencial que contiene el hombre en sí mismo, su libetar y se comienza a dejar a un lado la educación como mera instrucción y limitación de su propio crecimiento (Pestalozzi, 1992; Herbart, 1983; Froebel, 1913). El auge de esta visión coincidió, al mismo tiempo, con el avance de las ciencias como la psicología y la biología, a partir de las cuales se llegan a establecer las bases definitivas de una nueva visión del aprendizaje y así mismo de la Educación. La corriente Constructivista de la Psicología, nos muestra las pautas de un aprendizaje en donde el niño, sus intereses y propias necesidades son el centro del aprendizaje, a modo de ensambles para lo nuevo que pueden incorporar, según esta base anterior (Piaget, 1997; Ausubel, 1976; Vigotsky, 2005). John Dewey (*Democracia y educación*, 1995), como filósofo de la Educación, indica que a partir de las potencialidades del niño, su personalidad, voluntad e intereses, podía educarse y al mismo tiempo aportar al desarrollo de la sociedad como comunidad en la que él participa y gracias a la cual se desarrolla como persona. Es decir, que a partir de actividades que se desenvuelven libremente y que tienen que ver más con el mundo de la vida, que con el mundo estrictamente académico, es posible lograr una educación verdadera tanto para el individuo como un desarrollo de la sociedad que tiene como finalidad la democracia.

En el ámbito de la Educación para la paz y los Derechos Humanos, encontramos otra referencia a la relación con el otro, y específicamente a la relación con un legítimo otro. Ésta se basa en una propuesta de las Naciones Unidas para la educación post segunda Guerra Mundial, que insta a la resolución pacífica de conflictos, que promueva una convivencia entre distintas culturas y sociedades, en el respeto y la tolerancia, en el derecho a la vida, seguridad y libertad, y todos aquellos derechos humanos que se desprenden del artículo uno de la Declaración Universal de los Derechos Humanos; "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como está de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros" (Unesco, 1994). El legítimo otro es quien puede resultar distinto a uno mismo, pero que es necesario respetar, al poseer el mismo valor que poseemos todos como seres humanos en la convivencia (Madgenzo, 2006).

2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

A pesar de todo lo que se nos presenta en la actualidad, aún podemos encontrar clases que se basan en copiar la materia, en memorizar el contenido y en alcanzar los estándares de logro de aprendizajes que el currículum propone y que el profesor ve como único objetivo alcanzar, sobre todo en lo que nos indican estudios de nuestra realidad latinoamericana (Wolf, Schiefelbein y Valenzuela, 1993). Para contribuir a un cambio, nuestra investigación se centra en la interacción humana, y la necesidad de que el profesor reconozca en sus alumnos al legítimo otro, tan importante para generar un proceso educativo en él, abordándolo desde sus propias y legítimas vivencias, aunque sean contradictorias a lo que la escuela espera reproducir. Muchas veces escuchamos a los profesores quejarse de que el alumno llega a la escuela con una mala formación de base, sin modales y muestra de constantes faltas de respeto tanto hacia profesor, compañeros o a la institución. Sin embargo, a pesar de

esto, sí existen profesores que toman a este niño en su totalidad, tal y cómo viene, como un legítimo otro, para comenzar desde ahí su proceso educativo; por lo que cabe preguntarnos en nuestra investigación ¿Cómo profesores en su experiencia profesional han vivenciado el proceso a través del cual descubren a un niño como legítimo otro, habiéndole percibido inicialmente como distinto?.

La investigación que exponemos en el presente artículo, se inserta en un proyecto mayor que se titula "Dialéctica de los aprendizajes y ruptura del círculo de los bajos aprendizajes en sectores de alta vulnerabilidad". Su propósito es aproximarse teóricamente a los fenómenos educativos implicados en la equidad de la educación, utilizando como sustento teórico, los estudios desde la sociología educativa; la relación problemática entre la estructura institucional del sistema educacional, el currículum oficial y la cultura de los educandos de autores (Bourdieu, 1977; Berstein, 1990; Willis, 1988). El problema surge cuando el niño que proviene de sectores socio-culturalmente vulnerables, choca con los intereses curriculares que el profesor se propone establecer en el proceso educativo, estas dos realidades son culturalmente distintas, lo que produce un efecto contrario a lo que se desearía en la escuela. Por lo tanto nuestra investigación es una contribución en lo que sucede en lo micro-social en las buenas experiencias dentro del aula que efectivamente presenta esta realidad.

2.1. Objetivos de Investigación.

Entonces el objetivo principal de la investigación presentada en este artículo es describir el proceso vivencial de profesores que han reconocido al legítimo otro en sus alumnos, luego de considerarlos en un primer momento como un otro distinto.

Los objetivos específicos son: (1) describir a qué estudiantes el profesor considera inicialmente como otro distinto, (2) describir cómo va cambiando su percepción respecto a aquellos que inicialmente considera como distinción, (3) describir cómo el profesor vivencia a aquellos que consideró como otros distintos y que finalmente los reconoce como persona en sí misma, reconociendo su valor como legítimos otros.

2.2. Metodología.

La investigación que presentamos en este artículo es de tipo cualitativa descriptiva. Al tratarse nuestra investigación del proceso vivencial que ha tenido el profesor en la interrelación con su alumno, que le ha llevado a reconocerle como legítimo, nuestro instrumento de recolección de información fue la entrevista en profundidad, aplicada a 8 profesores de distinto sexo, tres hombres y cinco mujeres, cuyo rango etario varía entre los 27 y los 57 años, con una experiencia laboral que va desde los 5 a los 41 años de experiencia. Los establecimientos donde se desempeñan son municipales y particulares subvencionados, dos de ellos de enseñanza media y los restantes de enseñanza básica, uno de ellos de la comuna de San Bernardo, Santiago de Chile, dos de ellos de un Liceo técnico de la comuna de Hualpén, en la Región del Biobío y los restantes en un establecimiento de enseñanza básica de la comuna de Penco de la misma región. La investigadora en el momento de la recolección de la información se desempeñaba en un establecimiento educacional de una comuna con importante nivel de vulnerabilidad social cercana a la ciudad de Concepción, Chile. A partir de conversaciones entre colegas fue posible identificar a aquellos que sí habían tenido la vivencia en cuestión, ellos mismos fueron dando referencia de colegas en otros establecimientos. Así se realizan

las entrevistas ente julio y noviembre de 2010. Con las entrevistas transcritas, se procedió a realizar el análisis el discurso producido en ellas, para dar con las tres principales etapas o estadios que constituyen el proceso vivencial. Todas las vivencias recogidas presentaban matices cualitativos, sin embargo, en ellas fue posible identificar las características esenciales de las etapas y las subetapas, situaciones que no todos los profesores experimentaron pero que son potencialmente vivenciables en cada estadio. Algunos profesores no vivenciaron todas las etapas identificadas, sin embargo, los que sí presentaron la vivencia en su completitud fueron agregando información importante para configurar todo el proceso vivencia y todas las etapas que otros profesores hubiesen experimentado en el transcurrir del tiempo, cuando sus vivencias hayan aumentado respecto al reconocimiento del legítimo otro.

3. RESULTADOS

Descripción del proceso vivencial de reconocer a un alumno como un otro distinto a un legítimo otro.

En esta descripción podemos develar tres hitos importantes o momentos que orientan el transcurso de este proceso vivencial y que conforman sus tres etapas, las que al mismo tiempo responden a los tres objetivos específicos que nos propusimos en un principio. Este proceso puede presentar todas las etapas descritas y en el orden expuesto o con algunos de sus rasgos ausentes. Una de las características constituyentes del fenómeno de esta vivencia, es que es oscilante, puede ir y venir, pueden recorrerse todas las etapas y en algún momento volver a la anterior y luego devolverse hasta lograr el reconocimiento o incluso saltarse alguna de estas etapas. Sin embargo, el proceso existirá en tanto el final sea el reconocimiento del legítimo Otro.

3.1. Etapa uno. El rechazo hacia el otro distinto y opuesto.

El primer objetivo específico fue el describir qué y a quiénes el profesor considera inicialmente como otro distinto cuando inicia su trabajo en un curso nuevo, descubriendo en tal, los criterios que usa para diferenciarlos. Según la información obtenida, a esta etapa la denominamos el Rechazo hacia el otro distinto y opuesto. Vimos por ejemplo, en la definición del concepto del otro generalizado, que es importante la imagen que uno mismo tiene respecto de sí frente al otro en la interacción, para que se genere a partir de ésta la comunicación. Pudimos determinar que el otro-alumno es tal, por su distinción y oposición respecto del profesor, quien no logra ver la compatibilidad entre su imagen como profesor y la imagen del alumno que se manifiesta en oposición. En esta etapa se da el reconocimiento del otro como un objeto de rechazo, ya que la figura del otro es antagónica a la imagen del profesor, sin reparar en la causa o trasfondo subjetivo de tal distinción. Progresivamente, este objeto se convierte en un sujeto, ya que se descubre las causas subjetivas de tal distinción.

"...llegó el 2009 con muchas falencias tanto académicas como afectivas. Siempre causó problemas en sus antiguos colegios, entonces lo más probable es que lo hayan pasado de curso. No sabía nada, casi ni leía... lo que más me molestaba era la actitud que tenía en clase, nada le importaba, desconcentraba a sus compañeros, a veces era agresivo...aunque nunca trato de pelear con los alumnos... tenía que llamarle la atención constantemente, por eso era siempre un conflicto".

La reacción afectiva espontánea del profesor o profesora es el rechazo, que denota tanto subjetivamente como conductualmente la manifestación de resistencia y alejamiento hacia el otro. Este rechazo se manifiesta de manera explícita o implícitamente en las narraciones de los profesores. En la manifestación explícita o conductual del rechazo, éste asume su rechazo y lo reconoce explícitamente, como en el caso del fragmento anterior cuando la profesora dice lo que más le molestaba de él. La forma implícita o subjetiva del rechazo puede apreciarse en un rechazo manifiesto en la reflexión del profesor acerca de lo incorrecto de este estado afectivo de acuerdo a su rol de profesor en el aula, por lo que el rechazo se manifiesta implícitamente en una referencia acerca de la propia sensación de rechazo incoherente con la función que debería mantener en el aula, por ejemplo, algunos explicaron la sensación de impotencia o miedo frente al otro, intentando resolver esta lejanía, pero que sin embargo, en este intento manifestaban la reacción de rechazo.

"...Hubo un caso de un niño drogadicto, yo estaba en clases y él entraba y yo tenía que dejarlo entrar, yo no le hablaba ya, yo le tenía miedo a ese niño porque de repente te miraba con una mirada así rara y yo sé que el consume drogas... esos chicos de repente llegan con cuchilla y yo tengo mucho miedo cuando paso por al lado de él, igual le hablo, le explico. A este chico yo le perdí un poco la paciencia, pero la recuperé otra vez, hoy día le hablé porque llegó atrasado, que se tenía que retirar, ahí estuve hablando un poco con él..."

3.2. Etapa dos. La transición.

El segundo objetivo específico nos proponía describir cómo va cambiando la percepción del profesor respecto a aquellos alumnos que inicialmente consideró como otros en su distinción. Esto se describe en la segunda etapa que denominamos etapa de Transición. Esta etapa recibe su nombre porque hay un tránsito entre un lugar y otro del reconocimiento, aún sin establecerse definitivamente en ninguno de ellos. La diferencia con la etapa anterior es que el otro puede ser o no un otro aún distinto y opuesto, pero ya no rechazado. En esta etapa ocurren dos situaciones, la primera es el reconocimiento de que a pesar de que el otro sigue siendo distinto, algunas de sus actitudes o características, son apreciables positivamente, no todo en él es negativo. Esto debido al largo tiempo que pasan los profesores con sus alumnos, en que es posible apreciar actitudes que sobrepasan el ámbito escolar propiamente tal.

"... cuando lograba conversar con él, era un niño súper dócil, era un niño alegre, eso me sorprendió de él, a pesar de que seguían dándole pataletas, era de los únicos niños de los que me abrazaba cálidamente cuando entraba a la sala..."

La segunda situación es el reconocimiento de que existen factores contextuales independientes del alumno que influyen en su positividad frente al profesor. El alumno vive en un contexto social vulnerable, sufre de abandono, ha tenido una trágica historia de vida, etc.

"...pensaba que tenía problemas en su casa, que algo muy grave le padecía e intentaba ayudarlo, pero él no reaccionaba."

"... empecé a investigar el problema en la familia, era un niño solo, la mamá salía a trabajar todo el día, tenía un problema psicológico al final, no quería trabajar y era muy agresivo... D no sabía qué hacer, era así, porque era un niño abandonado".

A partir de la eliminación del rechazo, el otro ya comienza a apreciarse como un sujeto, con el que es posible interactuar. Aparece en la apreciación del otro, la idea de que es posible una relación, contando con las condiciones necesarias

para ello. Recordemos la definición del concepto de intersubjetivismo, que nos dice que el sujeto comprende que no está escindido del resto de los sujetos que se encuentran fuera de él, sino que comparte con ellos en la intersección de sus intencionalidades, los que generan el conocimiento de la realidad que comparten. El profesor o profesora, comienza a entender la intersección entre su subjetividad y la del alumno, al comprender que el otro deja de ser un objeto de rechazo, y comienza a ser un sujeto, cuyas características de ser sujeto le instan a imaginarse la posibilidad de conocerle en profundidad, ya que hasta el momento este otro antes objetivo le ha resultado desconocido.

La primera situación de la transición, es la que llamaremos, una transición hacia el otro personal y la segunda situación de la transición la llamaremos transición hacia el otro aún distinto. En los relatos en que se podía identificar la transición hacia otro personal, la profesora o profesor apreció las características de una persona en su alumno considerado anteriormente en su oposición, es decir, comenzó a considerar que es alguien semejante en su condición de sujeto, y por lo tanto ya no le significa un objeto de rechazo. En cambio, en el tipo de transición hacia otro aún distinto, se descubren factores externos e independientes al alumno que influyen directamente en las características o conductas negativas que hacen de este otro, un otro distinto. Lo determinante aquí es que el otro ya es visto como un sujeto propiamente tal, aunque aún distinto, ya que el profesor es capaz de reconocer su subjetividad que es similar a la subjetividad propia y de ponerse en su lugar para comprender cómo estos factores afectan en su comportamiento.

3.2.1. Subetapas en el proceso de transición.

En esta etapa de transición podemos identificar tres subetapas, que representan tres situaciones por las que pudiese pasar el profesor en este cambio de percepción desde otro lejano hacia otro más cercano. La primera de estas subetapas es la del Acercamiento, la segunda es la del Desafío y la tercera y más importante por la cercanía intersubjetiva que llega a definir con el otro es la Escucha. Continuaremos con la explicación de cada una de estas situaciones en detalle.

En la subetapa del acercamiento, sucede cuando el otro se manifiesta intencionalmente en su ámbito personal, es lo que llamamos el comienzo de la transición hacia el otro personal. Al apreciar en el otro, atisbos de su existencia personal, el profesor o profesora, al mismo tiempo recurre a su propia imagen personal, ya no solamente a su imagen profesional. Por lo que el otro puede aún distinguirse a partir de su diferencia, pero no desde su oposición. El acercamiento pudo identificarse en las narraciones de los profesores, en las situaciones descritas en que se vieron inadvertidamente en una relación en la perspectiva subjetiva del otro, ya que éste se manifestó así espontáneamente y ellos como profesores al mismo tiempo se detuvieron en esta instancia para apreciarla y ver la posibilidad de cambio en su relación. Acá el profesor y el otro, comienzan a asemejarse como sujetos en sí mismos. Aunque aún no se ha establecido esta imagen personal en completitud del otro, éste es el primer paso para llegar a establecerle.

"...cuando ya sabía de qué me estaba hablando, ya sé su historia familiar, si habla de Matías, sé que es su hermano, si me habla de Dragon Ball, sé que es su mono preferido... En resumen ya no pasó a ser un alumno más, cuando me hablen de él o me den ciertas características de él, sin decirme el nombre sabré de quién realmente se trata. Creo que es inteligente, tiene buen lenguaje y buenísima memoria".

La segunda de estas subetapas es el desafío. Se trata de los intentos planificados para suprimir la oposición definitivamente, estableciendo una relación que permanezca estable en el tiempo. El desafío también está acompañado ineludiblemente de la idea de recompensa, que puede ser para el sentido profesional o personal del profesor. El desafío aparece cuando el profesor vislumbra o se imagina la recompensa que traerá el ejecutar lo planeado para acercarse al otro y establecer una relación positiva.

En el caso de que la recompensa sea pensada para el sentido profesional del profesor, el beneficio será el trascurso pacífico de la clase, para que éste se motive a realizar las actividades de la clase o haga lo que el profesor diga. En el caso de que la recompensa sea pensada para el sentido personal del profesor, lo que se logre en la clase no es tan importante sino la relación interpersonal propiamente tal, el profesor probaría su propia capacidad de restablecer su imagen frente al otro, para serle significativo y comenzar una relación de persona a persona.

"... primero a mí me contaron cómo era G. entonces entré con un deber ¿cierto? Porque la cosa es así, entré con un deber y un objetivo. Entonces según lo que he observado, esos niños alteran el curso, entré con el desafío de mejorar lo que estaba ocurriendo, porque por algo me pusieron en ese curso. Primero no le encontré nada terrible, de primera, no fue tanto, como yo lo había dimensionado. Luego de conocerlo me voy involucrando mucho con él, me dedico mucho a estos niños, pero de tanto que me involucro con el niño, tanto así que el niño se involucra con uno, por ejemplo, me trae regalitos... Entonces establezco ese vínculo y el niño empieza a responder así. Y eso ayuda a que empiecen a modificar, y yo estoy convencida que eso es lo importante..."

En este fragmento se presenta primero un sentido profesional del desafío, entrar a mejorar un curso que estaba alterado por los actos de este niño de quien la profesora había recibido referencias. Luego termina aludiendo al sentido personal de la recompensa, un acercamiento personal al niño.

La tercera subetapa, la etapa de transición, es la escucha. Después de las subetapas anteriores se puede establecer naturalmente la subetapa de la escucha, que es entrar de lleno a el otro en su ámbito personal, para que cambie la relación definitivamente y se establezcan las condiciones para que el otro sea ya legítimo en sí, porque primero se le es considerado como persona y luego como una persona tan válida como el sí mismo del profesor. La escucha representa la atención definitiva a la pronunciación auténtica de los rasgos del otro como persona. El o la profesora realiza acciones concretas para relacionarse con el otro, y acercarse al otro definitivamente como una persona.

"...yo creo que en mi caso ha sido una virtud la paciencia, escucharlos, sentarme al lado de ellos, cuando hay una silla desocupada yo pesco la silla me siento le explico, lo puedo haber retado a él pero él ve que, yo lo quiero ayudar como me senté al lado de él..."

"...Dejo que las cosas vayan naturalmente sucediendo, me acerco si la situación lo amerita, busco la oportunidad para establecer buenos climas de convivencia, la comunicación para mí es importante... me contaba cosas infantiles y algunos hechos de su vida pero sin mucha profundidad. En realidad siento que en ese momento feliz, si hubiese existido un problema ella habría venido a verme con confianza..."

Cuando se escucha al otro se abre la percepción a la atención de un otro semejante, cercano, el comienzo del conocimiento y percepción del otro como persona tal y como es, semejante a la persona que es el profesor en sí mismo. La escucha implica la conciencia de que es necesario no forzar al otro, olvidando cualquier objetivo a priori, olvidando la primordialidad de la propia subjetividad

de profesor con la que se procedió en las etapas anteriores. Simplemente dedicarse a los requerimientos del otro que se ha convertido por lo demás, en un sujeto educable, desde su otredad. Con esta disposición se establece una mejor relación, de persona a persona ahora, y no de una persona, que es el sí mismo del profesor con otro distinto.

3.3. Etapa tres. El reconocimiento del otro como legítimo otro.

La tercera etapa es la del reconocimiento del otro como legítimo otro del alumno, que describe el tercer objetivo específico de esta investigación, cómo el profesor vivencia a aquellos que definitivamente considera como distintos a él o ella y sus objetivos como profesor o profesora, pero que de igual manera los reconoce como persona en sí mismas y tal como el sí mismo del profesor.

El reconocimiento del legítimo otro es la culminación de todo este proceso vivencial en que el profesor se da cuenta, en el trascurso de estas etapas que el otro, que en un principio le pareció distinto, opuesto y distante, es una persona tan legítima como él mismo lo es y en tal reconocimiento algo internamente en él se desarrolla al darse cuenta de este cambio en la valoración del otro, se le aprecia como un sí mismo, y no en relación a una expectativa o imagen predeterminada. Cabe destacar que sin todo este proceso es difícil llegar a concluir con el legítimo otro, ya que para establecerse vale hacer la diferencia entre el otro como distinto y distante y un otro distinto y valorado en sí. El primer paso definitorio en esta última parte de este proceso es el reconocimiento del otro como persona, para pasar al reconocimiento del otro como legítimo otro. No obstante, este primer paso aunque muy similar a la del reconocimiento del legítimo otro, guarda ciertas condiciones que la diferencian y nos indican muchas veces que podemos confundir el reconocimiento del alumno como otro aceptable porque es reconocido como persona, con el reconocimiento de un legítimo otro. Cuando el otro es reconocido como persona, es aceptable porque es capaz de ser semejante a los demás. Tras el trascurso del proceso vivencial, el mérito es del otro ya sea, porque se le ha reconocido como persona o por el esfuerzo que ha hecho para asemejarse, solucionar sus necesidades y resolver con ello la diferencia. Lo que sucede en el reconocimiento del otro como legítimo otro, quedará claro en lo que nos indica el concepto de sujeto comunitario aludido en el marco teórico. Este concepto se refiere al cambio de la mirada subjetiva a una mirada intersubjetiva en la relación con el otro. El sujeto no puede sino aceptar que es parte de él, ya que con el acto de conocer al otro, también hay un acto de relacionarse con el otro, que al mismo tiempo incluyen a su propia concepción de sí. Por lo tanto, al establecer tal conocimiento, también se establece un conocimiento sobre sí mismo, descubriendo que parte de sí mismo se liga con el otro. Lo que no sucede en el reconocimiento del otro como persona.

"... Yo creo que lo que me hizo click, es no verlo como un niño, aprendí a no subestimarle, lo veo como persona sin edad... que siente lo mismo que yo, que le afectan tal vez las mismas cosas que a mí, finalmente que como par siento que está formado por defectos y virtudes y que tiene la capacidad de identificar ambas cosas. ..Siento que uno de los grandes problemas de mi entorno, porque hablar del mundo sería muy amplio y no lo conozco, es que no sabemos tratarnos, siempre nos subestimamos, por jerarquías ya sean de edad, trabajo, económico, etc. Entonces perdemos el enfoque en sí, de que somos personas, hechas de sentimientos, valores, etc. Y eso es lo universal, o sea, que aquí y en China, si yo maltrato psicológicamente a alguien sentirá el mismo dolor, entonces, está en ser empático, en de pronto mirar de afuera qué

valor le das a tu palabra, que tal vez puede ser de alivio o de terror... el peor error es subestimar; lo correcto para mí, es ver el otro como si fuera yo igual..."

Cuando el otro pasa a ser un legítimo otro, no es lejano, es parte de lo propio, hacia el cual yo tengo una responsabilidad que trasciende el ámbito profesional a un ámbito personal e interpersonal. Hay una relación e implicancia ineludible con el otro, por eso es algo entre ambos, una relación interpersonal. Ya que como lo señalábamos anteriormente, una verdadera relación con el otro, siempre será una relación ambivalente, si uno de los dos cambia el valor de sí frente al otro, el otro al mismo tiempo lo hará como parte de esta relación. En este sentido se elimina la diferencia que en un principio determinó al otro como otro. Se aprecia lo esencial en cada individuo, su ser como persona, su valor como tal. Y como lo expusimos con anterioridad, el reconocimiento del otro culmina al llegar a la idea de que el otro es un igual, es un sujeto igual que uno mismo, frente al cual el sí mismo es presentado como otro frente a él, reaccionando en una relación estrecha, yo para él soy como él es para mí y por lo tanto miraré mis acciones como si estuvieran referidas hacia mí. En este momento, se anula la diferencia entre el otro y el uno mismo. Yo puedo ser otro frente a él, y ésa es la descripción del legítimo otro, a la que quisimos llegar en esta investigación.

4. CONCLUSIONES

Nadie puede negar que en realidad entre profesores se diga que los alumnos vienen con una mala formación de base, que esto es un gran obstáculo para un buen desarrollo del proceso educativo en el aula. Esto nos indica que es difícil para algunos profesores comenzar con el alumno como principio del proceso educativo, como es propuesto por el constructivismo. Y más difícil aún, la construcción de un aula democrática, sobre todo cuando en nuestra realidad educativa, común en nuestra región latinoamericana, tenemos importantes sectores vulnerables socialmente, donde constantemente existen choques entre las culturas. Sin embargo, nuestro interés es en las excepciones; profesores que a pesar de las condiciones desfavorables, logran desarrollar sus propósitos educativos exitosamente, sobre todo cuando logran una buena relación con sus alumnos a partir del reconocimiento de su legitimidad. Es así que nos propusimos descubrir qué sucedía en sus vivencias para descubrir ciertos principios que pueden ayudar a otros profesores a recorrer el proceso de llegar a reconocerles como legítimos en sí mismos. La pregunta orientadora de nuestro estudio fue ¿cómo profesores en su experiencia profesional han vivenciado el proceso a través del cual descubren a un niño que perciben inicialmente como otro distinto, en un legítimo otro? Realizamos las entrevistas en profundidad para obtener las narraciones de las experiencias vividas en relación a esta cuestión. Descubrimos además de las tres etapas y subetapas presentadas en el artículo, otras cosas. Al transcurrir las entrevistas, nos pudimos dar cuenta de dos hechos acerca de las perspectivas en que los profesores concebían al otro hacia quien desemboca su función educativa. Una de éstas, es del otro que fue aceptado finalmente porque se adecuó al resto del grupo o a las expectativas educativas que contenía el profesor. Ya sea, porque logró resolver sus falencias, o porque logró modificar su conducta a lo esperable por el profesor. Otra perspectiva es del otro que fue legítimo porque fue valorado en sí mismo, incluso, en su diferencia, que ahora tiene el sentido de identidad y distinción, no de oposición. Estas diferentes perspectivas se ordenan según la profundización acerca del otro que se va obteniendo en la vivencia, el otro es reconocido como persona porque logra con sus propios esfuerzos eliminar lo que le hacía diferente al resto del grupo, y desde entonces es apreciado desde su dimensión personal,

pero no desde su legitimidad como otro. Puede suceder que desde ahí se pueda avanzar al otro tipo de reconocimiento personal, al reconocimiento de su valor como persona sin importar el que haya superado sus diferencias, sino a partir de la apreciación del profesor del otro como una persona con el derecho de ser valorada en sí misma. A partir de este tipo de reconocimiento es posible que se comprenda que el otro es tal como el profesor es frente a él, una subjetividad tal como es él, porque al hacer esta íntima analogía y referencia respecto del otro es posible vivenciar esta concepción del otro como legítimo otro.

En otras palabras, el reconocimiento del valor del otro como legítimo otro, se da cuando se reconoce que el otro es una persona valorada en sus diferencias, y no necesariamente por los esfuerzos que haya hecho para superarlas, porque con eso sólo es posible que llegue a ser verdaderamente un par, y legitimado en sí mismo. Al considerarlo en este sentido como un par, se descubre al otro como un sí mismo, tal como el propio profesor lo es, sin embargo, el sí mismo del profesor al alcanzar este punto, es recompensado, nutrido de tal experiencia, en el sentido de que se descubre capaz de tomar conciencia de esa compleja y maravillosa realidad subjetiva y humana. Humana porque es el ser humano el único capaz de realizar este descubrimiento, y sustentar su naturaleza en ella, también soy un otro para el otro, el reflejo del otro, por lo que tengo que tener cuidado como me comporto, porque él podría comportarse así también y en mí podría recaer sus consecuencias.

Por otro lado, podríamos concluir a partir de esto que al rescatar tal condición humana, que podemos llegar a descubrir en este proceso vivencial, podemos concluir que la educación no consiste en un ordenamiento unilateral de la responsabilidad de educar, a partir el profesor como único ente capacitado para generar este proceso educativo, sino que es posible que todos formen parte del proceso educativo, por igual alumnos y profesores, mediados por el mundo y nuestra cultura. Además de obedecer a lo que nos señalan actualmente los estudios acerca de la Educación hoy, en donde el alumno y todo lo que él implica, sus vivencias, deseos, intereses emociones, es el principio y centro del proceso, lo que primero significa el desarrollo de una actividad realmente educativa en miras del ser humano, la persona y la sociedad en que debiese vivir, y en segundo lugar una sociedad más justa, por el hecho de ser una sociedad para todos, sin exclusiones, alienaciones, abusos de poder de la que tanto se lamenta la historia de la humanidad, especialmente nuestra historia latinoamericana. La responsabilidad y el valor de la educación debe y puede ser compartida y construida por todos, para que su horizonte sea realmente la persona humana y la construcción de un mundo apropiado para que se desenvuelvan sus potencialidades. Por lo tanto, la forma de enseñanza, lo que se enseña y el para qué se enseña pudiese ser revisado desde esta perspectiva para ver en qué medida esto pudiese acercarse a hacerse efectivo en nuestro sistema educacional.

BIBLIOGRAFÍA

AJAGÁN, L. (2000). *De Andra, Afrikaner i svenska pedagogiska texter (1768-1965)*. Stocolmo: Studies in Educational Sciences 31. HLS Förlag.

ALARCÓN, L. GÓMEZ, I. (2004). "Sociología y trabajo social: Un fundamento básico para hacer ciencia social desde el otro". *Utopía y praxis Latinoamericana*. 9. 26. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales Universidad del Zulia. Maracaibo. 67-76.

AUSUBEL, D. 1976. *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. México.

BEGRICH, A. (2007). "El encuentro con el otro según la ética de Levinas". *Teología y cultura*. 4, 7. Buenos Aires. 71-81.

BERSTEIN, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Madrid: Paideia.

BOURDIEU, P. (2007). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BLUMER, H. (1982). *Interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.

DEWEY, J. 1995. *Democracia y educación*. Morata. Madrid.

FERRATER, J. (1994). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona. Ariel.

GONZÁLEZ, F. (2009). "La Alteridad y su itinerario desde las perspectivas multidisciplinares". *Reflexiones*. 88 (1). Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica. 119-135.

HUSSERL. E. (1996). *Meditaciones cartesianas*. México. Fondo de Cultura Económica.

LAÍN, P. (1961). *Teoría y realidad del otro*. Madrid. Revista de Occidente.

LÓPEZ, M^a C. (1994). "Intersubjetividad trascendental y mundo social". *Enrahonar*. 22. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona. 33-61.

MAGENDZO, A. (2006). *Educación en Derechos Humanos: un desafío para docentes de hoy*. Santiago de Chile. LOM.

MAGENDZO, A. y DUEÑAS, C. (1994). Comp. *La construcción de una nueva práctica educativa: modalidades de capacitación de profesores en educación y derechos humanos en América Latina*. México, Comisión Nacional de Derechos Humanos. Biblioteca básica para educación en Derechos Humanos.

MARÍAS, J. (2000). Conferencia en Madrid dictada por Julián Marías. Edición: A. L. C. Fujikura. Obtenido el 28 de diciembre de 2010 en <http://www.hottopos.com/mp2/mariaspers.htm>.

MATURANA, H. (1985). "Desde la biología a la psicología". En J. Luzoro. Comp. *Biología del fenómeno social*. Universitaria. Santiago de Chile. 69-83.

MATURANA, H. y VARELA, F. (1998). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: La organización de lo vivo*. Santiago de Chile. Universitaria.

MEAD, G. H. (1991). "La génesis del self y el control social". *Reis*. 55. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid. 165-186.

MEAD, G. H. (1990). *Espíritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social*. Paidós. México.

MONTERO, M. (2002). "Construcción del otro, liberación de sí mismo". Utopía y praxis latinoamericana, 7. 16. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales Universidad del Zulia. Maracaibo. 41-51.

MORENO, A. (2008). *El aro y la trama: Episteme, Modernidad y Pueblo*. Convivium Press.

PIAGET, J. 1997. *Psicología del niño*. Morata. Madrid.

PIAGET, J. 2001. *Psicología y Pedagogía*. Critica. Barcelona.

VARGAS, M. (2006). El valor y su origen dentro de la Esencia Humana. A parte Rei. 45. Universidad de los Andes, Bogotá. 1-8.

SCHIEFELBEIN, E., BRASLAVSKY, C., GATTI, B., FARRÉS, P. 1994. Las características de la profesión de maestro y la calidad de la educación en América latina. En Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Unesco, Boletín 34.

VIGOSTKY, L.S. 2005. *Psicología Pedagógica: Un curso breve*. Aique. Buenos Aires.

WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de clase obrera consiguen empleos de clase obrera*. Madrid. Akal.

WOLF, Lawrence, SCHIEFELBEIN, Ernesto y VALENZUELA, Jorge (1993). *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe: hacia el Siglo XXI*. Informe N° 28. Washington: Banco Mundial.



SECCIÓN ESTUDIOS Y DEBATES

COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA EN ESPAÑA: RETOS Y REALIDADES

FAMILY-SCHOOL PARTNERSHIP IN SPAIN: CHALLENGES AND REALITIES

Jesús Domingo Segovia
Universidad de Granada.
Granada, España.
jdomingo@ugr.es

Manuel Alberto Martos Titos
Grupo de investigación FORCE¹.
Granada, España.
abto-long@hotmail.com

Lorena Domingo Martos
Grupo de investigación FORCE.
Granada, España.
gogue15@hotmail.com

Recibido: 01/12/2010 Aceptado: 30/12/2010

RESUMEN

El artículo busca un poco de claridad en todo el desconcierto reinante en la relación familia-escuela. Propone líneas de trabajo para mejorar la construcción de una productiva relación escuela-familia. Describe cuál es la situación actual de la participación y de la relación escuela-familia en educación en Andalucía (España). Analiza las posibilidades abiertas en la norma. Muestra una panorámica de los cauces tradicionales que se ofrecen a padres y familias para su implicación en la educación de sus hijos. Analiza algunas buenas prácticas en la construcción de esta comunidad educativa y de aprendizaje. Y termina proponiendo algunos nortes por los que convendría caminar: la toma de conciencia (personal, profesional y grupal) y el análisis de cada situación particular para encontrar un personal y eficiente sistema de actuación.

Palabras Clave: familia y escuela, participación, comunidad educativa, comunidad aprendizaje.

ABSTRACT

The article looks for a little of clarity in the whole reigning confusion in the relation for family-school. It proposes lines of work to improve the construction of a productive relation school-family. It describes which is the current situation and of the participation and the relation school-family in education in Andalusia (Spain). It analyzes the possibilities opened in the norm. It gives an overview of the traditional channels that are offered to parents and families for their involvement in the education of their children. It analyzes some good practices in the construction of this learning community. Finally, it proposes some aims

1 Los tres autores de esta investigación pertenecen al Grupo de Investigación Force, Universidad de Granada (España).

to reach awareness (personal, professional and group work) and the analysis of each particular situation in order to find a personal and efficient system of performance.

Key words: family and school, participation, educational community, community of learning.

A propósito de la reciente aprobación por el Parlamento Andaluz de la Ley de Educación de Andalucía (LEA), dentro del marco estatal de la actual Ley de Educación en España (LOE), en la que defiende claramente un modelo educativo en colaboración padres, escuela y comunidad para educar a la ciudadanía, parece oportuno repensar qué modelo de escuela, sociedad y educación tenemos y deseamos y, desde esa perspectiva, qué es eso de la participación e implicación de las familias en la educación. Un tema que es a la par fuente de conflictos y de posibles soluciones a retos actuales, no puede quedar en una norma que como ya ha ocurrido en demasiadas ocasiones, no se sabe hasta qué punto termina traduciéndose en una realidad –productiva y consensuada– en las escuelas.

Así pues, este trabajo presenta y desbroza algunas circunstancias actuales que inciden en el asunto, al tiempo que ofrece algunas ideas y pistas que sirvan para activar, enriquecer y centrar este debate. Pero –por cuestiones obvias de espacio– no entramos en la trascendente cuestión de qué es y en qué consiste la educación para la ciudadanía. Sino que planteamos la cuestión desde la defensa de determinada manera de organizarse y funcionar, para *hacer de la escuela un espacio ampliado y privilegiado de ciudadanía*, y cómo hacerlo desde los marcos actuales de referencia, las escuelas reales que tenemos y los posibles canales de participación e integración en un proyecto educativo conjunto escuela-familia-comunidad. Nos remitimos a recientes trabajos con los que nos encontramos plenamente identificados (VV.AA., 2005; Bolívar, 2007).

Así pues, en este trabajo se presentará una breve panorámica de la situación y se trazarán algunos ejes de reflexión para profundizar y mejorar este ámbito. Todo ello desde las luces y sombras de lo que se observa en las escuelas, y –desde el conocimiento pedagógico actual y la emergencia de interesantes experiencias innovadoras– se ofrecen ejemplos alternativos y se proponen vías para caminar por derroteros –sin duda– más prometedores.

1. TRAZANDO UNA PANORÁMICA: FACTORES QUE EXPLICAN LA REALIDAD ACTUAL

Cada vez más investigaciones y estudios nos informan de que el aprendizaje no se produce únicamente a través de la relación del profesor-alumno o en la interacción entre el alumnado. En cada uno de los contextos en que se vive se produce aprendizaje. Como defiende Ramón Flecha (2006), el aprendizaje cada vez depende menos de lo que ocurre en el centro y el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, en el domicilio y en la calle.

La educación se produce en diversos escenarios: familiar, escolar y comunitario. Es necesaria *la coherencia y continuidad del proceso educativo en los tres ámbitos en los que se desarrollan los niños y niñas*. La educación no es exclusiva de ninguno de ellos, ni se puede articular con coherencia sin una adecuada integración de esfuerzos y responsabilidades entre los mismos. No

es el resultado de una simple suma de factores no siempre coordinados. Los papeles de unos en este ámbito no son preponderantes sobre los otros, ninguno puede pretender la exclusividad en el tema, como tampoco ninguno puede abdicar de su responsabilidad en el mismo. La educación es un compromiso compartido entre escuela, familia y comunidad, en la que todos deben sumar esfuerzos por alcanzar un interesante y productivo proyecto común.

Actualmente está debidamente recogido y regulado normativamente el papel de los padres y de comunidad en la educación. Pese a ello, no se están alcanzando los objetivos pretendidos e incluso, en no pocas ocasiones, se está vaciando de contenido este proceso. Por lo que se vislumbra una nueva etapa en la que habrá que relanzar y replantear muchas cosas. En este sentido, la Asamblea General del Consejo Europeo de Padres y Madres de la Escuela Pública (Cepep), celebrada en París en diciembre de 2006, proclamó –entre otros asuntos– que todos debiéramos esforzarnos para transmitir a la sociedad la idea de coparticipación y la necesidad de colaboración entre la familia y la escuela. El Consejo Escolar del Estado y los de las diferentes Comunidades Autónomas vienen recomendando, en este sentido, que se favorezca la participación e implicación de los padres en la educación de sus hijos y en la gestión democrática de los centros educativos.

En un *escenario educativo ampliado*, dentro de una sociedad de la información, la escuela sola no puede satisfacer todas las necesidades de formación de los ciudadanos. El conocimiento y la información han superado fronteras espacio-temporales. Se han roto definitivamente los monopolios exclusivos de escuelas y profesores en la enseñanza.

Cuando los retos y problemas se incrementan, aumentan tanto la necesidad de colaborar estrechamente como los índices de desconfianza hacia los otros, produciéndose una dialéctica enemigos versus aliados de la que depende en gran medida las posibilidades de cambio real de la escuela y mejora de la educación (Hargreaves, 2000). La sobrecarga de presión, retos y complejidad, pueden producir una ruptura traumática, un acuartelamiento y un pasar los límites de conflicto productivo necesarios para mejorar. Las dinámicas y los valores que consigan la primacía en este escenario, serán los que marquen tanto las reglas de juego como el rumbo que tome la institución y la oferta educativa que promueva. Se precisa conexas las acciones educativas escolares con las que tienen lugar fuera del centro escolar, en la familia, comunidad educativa y en los medios.

La relación familia-escuela-comunidad se está convirtiendo en una prioridad de actuación de los sistemas educativos y se observa como una tendencia internacional el incremento progresivo (en cantidad y calidad) de la participación de la comunidad en los centros educativos (Eurýdice, 1997). No se trata sólo de que mejore con ella la calidad y la satisfacción, sino y principalmente que ella es un instrumento para acceder a otros valores como justicia, la solidaridad, la equidad... Lo que contrasta con la realidad, puesto que la participación no es vista como valor supremo, incluso, se niega o se renuncia a ella. Es importante llenar de contenido a las estructuras, normas y situaciones en las que se produce, al tiempo que cuidar que no se den las condiciones ni se desarrollen los factores y motivos que la coartan o inhiben.

Así pues, el tema de la colaboración, la interrelación y la complementariedad de acciones entre estos tres sectores no es un tema baladí, sino un importante acicate para la toma de conciencia de la necesidad de trabajar juntos y en unos nuevos escenarios para alcanzar un proyecto común de sociedad y de formación de sus ciudadanos. Sólo así se superarán viejos prejuicios y artificiales fronteras que –contra todo buen juicio– se han ido creando y manteniendo entre la comunidad y la escuela. Escuela y familia no pueden seguir en sus atalayas, más solos y perplejos que nunca, mientras los niños crecen solos. Escuela, familia y comunidad educan y sus acciones y mensajes se entrecruzan e interaccionan, quieran o no, reconozcan o no a los otros. Por lo que –como denuncia Rus (2002)– entre ellos surge una dinámica “de apoyos” que puede ser de suma o de resta, pero casi nunca, con resultados neutros.

Últimamente, como se denunciaba en otro momento (Bolívar y Domingo, 2007), se empiezan a observar síntomas en la sociedad de que, por diversos motivos, la imagen de la escuela está en crisis y quebrada. La escuela como institución fuerte y segura está recibiendo la desconfianza generada hacia la autoridad y hacia la capacidad de la educación para obtener el éxito en esta sociedad. Lo que se traduce en una actitud distante y exigente –como consumidor en una sociedad mercantilizada– hacia ella y, en no pocas ocasiones, frente a ella. Actuando como una voraz pero ingenua defensa a ultranza de sus vástagos a cualquier precio, o exigiendo respuestas que ellos mismos no pueden dar, pero sin dejar espacio a la autoridad. Se está produciendo un fenómeno ciertamente complejo que se ha venido a definir como “un crecimiento de la escuela, mientras que la familia se retira” de la responsabilidad de la educación de la ciudadanía. Por lo que se pide que la escuela –como “*institución total*” y sin la existencia de un “*nuevo pacto educativo*” (Tedesco, 1995)– vaya cubriendo los espacios que deja la familia (comprensión, cuidados básicos, estancia, etc.), y –desde esta perspectiva–, ya que ha perdido la exclusividad y la primacía a la hora de promocionar aprendizajes, que la escuela sea más un espacio de familia, de estancia y de club, que de ayuda a pensar, discutir y responsabilizarse; y al que se puede exigir y reclamar cuando no satisface sus demandas (Pérez Díaz y otros, 2001; López y otros, 2006).

Fernández y Pérez (1999) defienden que los padres definen la calidad de los centros en torno al grado de presencia de las siguientes características: la existencia de buenos profesores, su disponibilidad para atender a las familias, la información que se les proporciona sobre los alumnos, su control y seguimiento y el proyecto educativo del centro, y en menor medida –aunque creciendo exponencialmente en los últimos años– la intervienen factores tales como comedor, actividades extraescolares y transporte escolar.

Ante la imagen de que la mayoría de los padres y madres delegan en la escuela funciones educativas que corresponden a la familia, o de escuelas que no cumplen con lo que demandan los padres, debemos esforzarnos todos por transmitir la idea de la coparticipación, la necesidad de promover la colaboración entre la familia y la escuela, para afrontar juntos los retos educativos que nos plantea el futuro. Y, desde ahí, construir “pactos educativos” locales, a nivel de proyecto de comunidad/centro, que bien podrían constituirse en motor para hacer avanzar y para fortalecer las dimensiones en las que se basa este progreso o la consistencia de los logros alcanzados.

2. LUCES Y SOMBRAS DE LA COLABORACIÓN PADRES-CENTROS EDUCATIVOS

Son múltiples los trabajos que vienen a demostrar que el diálogo entre padres y profesionales, produce una mejor comprensión mutua y de su común propósito de educar y repercute significativamente en el rendimiento de los estudiantes (Redding, 2000; Redding y Thomas, 2005; Osher y Osher, 2002; Epstein, 2001; Patrikakou y otros, 2005; Hargreaves, 1999, 2000; Bolívar, 2006). En ellos se destaca recurrentemente que la confianza, el apoyo y la comunicación entre ellos permiten y facilitan la coordinación y el que los conflictos cotidianos se encaren y se traten de resolver productivamente. Es obvio, pues, reconocer que la colaboración entre profesionales de la educación y las familias incrementa la efectividad y coherencia de los aprendizajes de los estudiantes.

Pese a ello, como la escuela no es un escenario puro y tiene contradicciones, aún existiendo espacios concretos para hacer posible esta colaboración padres-profesores, salvo en honrosas excepciones, por lo general no está siendo siempre bien empleada y no ha pasado de ser una herramienta burocrática de gestión o información, más que un instrumento propiamente educativo. Conscientes de este hecho, varios trabajos se dedican a explorar opciones viables y sostenibles de colaboración, al tiempo que a develar las trampas y barreras que pueden aparecer en el camino (Blue-Banning y otros, 2004; Molloy y otros, 1995).

Pero como denuncia Visitación Pereda (en López y otros, 2006), sin duda, se han dando algunos pasos en el terreno de la participación de las familias en la educación y en la escuela, pero aún queda mucho camino por recorrer. Existen diferentes niveles de colaboración e integración, que marcan diferentes tipologías de relación escuela-familia, que van desde la ignorancia, la desconfianza y la competencia mutua, hasta la participación auténtica dentro de una comunidad de aprendizaje, pasando -obviamente- por diferentes estadios y niveles de integración parcial, formalismos o participación coartada o vaciada de contenido (Domingo, 2001).

En la escuela se convive con una idea, más o menos aceptada, de que es necesario acercar a las familias al colegio y hacerles partícipes de la información y de las posibilidades de ayuda a sus hijos e hijas; pero también hay quien está por poner límites a esa participación, por inseguridad o por miedo. Existen, pues, dos tendencias evidentes sobre la colaboración y la participación de los padres en la escuela: contar con ellos o evitarlos por todos los medios.

La primera opción, sin duda, es más profesional y productiva, y a ella se suman cada vez más investigaciones, voces y experiencias que avalan tal vía de acción. La participación de los padres en la vida escolar parece tener repercusiones importantes en la autoestima de los niños y niñas, el rendimiento y en las relaciones (familiares y entre éstas y la escuela).

Obviamente, las relaciones productivas padres-profesionales proporcionan al niño coherencia en sus ámbitos cotidianos de aprendizaje y desarrollo, mayores oportunidades de estimulación y crecimiento, y acceso a mejores recursos. Además, con ello se alcanza en ambos sectores: 1) una mejor comprensión de las necesidades, intereses y posibilidades del niño; 2) una selección más significativa de conductas, centros de interés y esfuerzo, etc.; 3) informaciones complementarias y nuevos ámbitos de acción en la línea deseada; 4) modos de

actuar coherentes, contrastados, experimentados, cotidianos,...; 5) un abanico de nuevas formas de refuerzo, de actividad, de cariño, etc.; 6) la posibilidad de contrastar sentimientos, actitudes, puntos de vista... y 7) capacidad para ponerse en el lugar del otro.

Lo que lleva, incluso, a otros efectos colaterales –igualmente productivos–. Puesto que los padres y madres consideran como más competente al sector de profesorado que trabaja con la familia (Pineault, 2001). Este hecho lo constatamos en una experiencia de escuela de padres y de participación que tuvo amplia repercusión en la propia dinámica del centro escolar (Domingo, 1995).

También son evidentes los síntomas de la existencia de la evitación y el recelo (Fernández Enguita, 1993; Hargreaves, 1999, 2000; Anderson, 2002). Sin buscar *culpables y responsables*, sino para "*comprender*" mejor los factores que pueden y deber ser cambiados, mejorados y reorientarlos en una relación productiva, se describen una serie de rasgos y metáforas descriptivas que muestran claramente las actitudes, creencias y enfoques que coartan dicha relación. Todas ellas se basan en la distancia profesional y en miradas que tildan a los padres –con injustas generalizaciones– como clientes vulnerables, pacientes, responsables e encubridores, poco capaces o competidores.

Entre los padres ocurre otro tanto. Los habrá a favor y en contra..., pero lo que se percibe más es de formal distancia y desconocimiento, con altos índices de no querer estar ni complicarse, aunque sí –algunos– de disponer y disfrutar de algunos espacios de formal protagonismo en cuestiones poco trascendentes, o a modo de guardia pretoriana, hacerse notar para obtener prebendas para sus hijos. Los que van con una ideología educativa firme y por unas pautas de acción rectas y más comprometidas, son los menos y no siempre están bien vistos por el resto.

Aunque no todas las personas ni las familias son iguales, los padres suelen tener su personal idea de lo que es la escuela y la participación ciudadana. A ello también se añadiría que el propio funcionamiento familiar –como sistema complejo– ofrecerá posibilidades diferenciales según el caso, pues no todas tienen el mismo grado de cohesión, adaptabilidad, comunicación, responsabilización, equilibrio... Redding (2000) diferencia entre familias problemáticas, familias centradas en los niños y familias centradas en los padres; cada una de ellas con sus implicaciones y subvariantes. Todo ello se traduce en sus hijos y en las propias relaciones de la familia con la comunidad y con el centro educativo en particular (Musitu, en López y otros, 2006), influyendo decididamente en las posibilidades y niveles de colaboración a los que estarán capacitados y dispuestos a asumir.

Cuando se da esta colaboración, ésta se hace palpable a diferentes niveles, lo que sirve tanto para comprender la situación, como para promover diferentes niveles y medidas de actuación para optimizar esta interrelación. Epstein (2001) identifica las siguientes modalidades de implicación:

- Apoyo al proceso de aprendizaje implicándose en casa.
- Comunicación con la escuela.
- Voluntariado y participación en algunos programas o actividades de la escuela.
- Aprendizaje en el hogar o mediante programas de formación.

- Toma de decisión y participación en la gestión.
- Colaboración plena, con integración e identificación con el programa educativo.

Posiblemente, no es que esté todo tan enmarañado porque sea imposible la colaboración y la mejora, tal vez, lo que ocurra es que haya gran desconcierto en todo esto o se estén adoptando medidas simplistas para una realidad compleja. Cardús (2001) denuncia esta situación, al afirmar que se da una situación de escuela a la defensiva y que los padres están percibiendo a esta institución más como sistema competidor con ella por la educación de su hijos, que como competidores “amigos”, con los que hay que reaccionar productivamente para complementarse.

Las rutinas, la cerrazón y oscurantismo profesional y la especialización excesiva que olvida el saber, la experiencia y la situación (sentimientos, angustias, intereses, posibilidades, etc.) de los otros, son unos de los elementos que más dificultan una acción productiva común y continuada en el tiempo. Entre los elementos facilitadores estarían: la imaginación, el ser realistas, la adecuada formación, la colaboración, el diálogo, la constancia y el compromiso, el integrar los conflictos, el contar con recursos suficientes y estructuras adecuadas a este encuentro y el disponer y rentabilizar los posibles apoyos. Sólo es posible un pretendido encuentro si se va construyendo en una relación dialéctica entre los elementos desorganizadores y organizadores de la relación de colaboración presentes en las normales interacciones entre profesionales y padres, y las experiencias previas y envolventes del contexto en el que se han de desarrollar, y –desde ahí– ir encajando encuentro cada vez más consistentes en tareas, responsabilidades en ámbitos y espacios de mejora, hasta concretar un proyecto imprescindible de encuentro (un proyecto educativo de comunidad).

3. LOS MARCOS NORMATIVAMENTE ESTABLECIDOS

Es recurrente en todas las leyes educativas que se inste a la colaboración familia–escuela y a que se reconozca el derecho a la participación de los padres en la educación y en la gestión de los centros educativos. Así –a modo de ejemplo–, el preámbulo de la actual Ley de Educación en España (L.O.E.) señala como un principio de actuación de esta Ley la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa –en un esfuerzo compartido– colaboren para conseguir la combinación de calidad y equidad que implica la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos. Solamente el compromiso y el esfuerzo compartido permitirán la consecución de un objetivo tan ambicioso.

Esta ley apuesta también por la participación, como “valor básico” para la formación de ciudadanos, por lo que se promoverá en todos los sectores de la comunidad educativa para el ejercicio de la autonomía de los centros y su gobierno. Indica que se adoptarán medidas –sin concretar– que promuevan e incentiven la colaboración y la corresponsabilidad efectivas entre la familia y la escuela. Marca como compromiso que fomentarán los procesos de información y formación de padres, pero no se arriesga con nuevos pasos al establecer normativamente como vías únicas de participación real de los padres a sus asociaciones y el Consejo Escolar. Aunque, al señalar que los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión en el marco de la legislación vigente, deja algunas puertas abiertas para que cada comunidad

educativa –siempre que lo estime oportuno– pueda establecer nuevas dinámicas y principios de actuación para hacer efectiva la corresponsabilidad y la colaboración entre padres y profesores.

Actualmente, son numerosos los manuales para animar a la participación de los padres en la educación. En ellos se ponen bases y apoyos que orienten cómo se puede participar en la vida y gestión de los centros docentes tanto de forma individual, a través de las Tutorías, como de forma colectiva, a través de las Asociaciones de madres y padres del alumnado y de los Consejos Escolares. Pero no hay que olvidar que la participación no es sólo una cuestión de tener cauces, estructuras, etc. o disponer determinadas reglas de juego. Incluso, con ello no basta. La gente no quiere participar, le cuesta reunirse, no es constante en su implicación, puede haber motivos poco claros o llegar cargados de buena voluntad pero sin saber muy bien qué hacer y qué sentido profundo tiene su participación, lo que produce más desencantos y deserciones que logros mantenidos.

En nuestro contexto, el Consejo Escolar es el órgano de gobierno en el que se materializa el derecho de las familias a intervenir en el control y gestión. Sin embargo, encierra una trampa mortal. El peligro real es que no existe paridad en ellos. Hay un mismo número de profesores que de padres, pero al primer sector habría que añadirle los miembros del equipo directivo; lo que supone –de hecho– tres voces y dos votos más, que puede llevar a Consejos Escolares en los que ya venga todo “solucionado” desde el Claustro de Profesores. Para evitar estas dinámicas, lo más sensato no son las votaciones ni las lógicas de mayorías. En ellas estaría latente el riesgo de vaciar de contenido la participación y el debate, El funcionamiento de Comisiones de trabajo paritarias y la aplicación de la estrategia de la argumentación y la búsqueda activa del consenso por convencimiento, con empatía y poniéndose en el lugar del otro, en cambio, sí se acercaría al sentido común y ofrecería más “garantías” democráticas.

Además, la norma delimita con claridad cuáles son las funciones reales de los Consejos Escolares, y esto se puede entender de manera restrictiva y cerrada por parte de algún sector que no quiere injerencias externas en determinados ámbitos. Aunque también, al especificar como ámbitos de trabajo el seguimiento y la aprobación de medidas de colaboración con otras entidades y administraciones para actividades culturales y educativas, las medidas de fomento de la convivencia en el centro y el seguimiento de la marcha del centro, puede abrir un espacio real para seguir procesos de autorrevisión del centro, para acordar medidas y proyectos de actuación con capacidad real de transformación de la realidad escolar.

Quedan vigentes como derechos de los padres el estar informados sobre el progreso del aprendizaje e integración socio-educativa de sus hijos, a contribuir en el proceso de enseñanza y aprendizaje y a participar en la organización, funcionamiento, gobierno y evaluación del centro educativo, en los términos establecidos y expuestos con anterioridad, y a ser oídos en aquellas decisiones que afecten a sus hijos.

Como no se concretan más allá de los límites que excedan la norma, hay suficientes espacios “no explícitamente prohibidos” que se pueden explorar y sobre los que se puede negociar hasta alcanzar equilibrios razonables de colaboración, corresponsabilidad y complementariedad.

“La implicación de las familias en la educación de los hijos e hijas es un derecho del menor, implicarlos en la educación dentro del sistema educativo es una necesidad para éste, que no se da espontáneamente, ni se produce por el simple hecho de proclamarla. Es pues, una relación a construir que va mucho más allá de la participación regulada en los órganos legalmente establecidos y a través de las asociaciones correspondientes y que los centros tienen que provocar y construir, creando una cultura de colaboración que la Administración educativa debe facilitar y estimular mediante campañas informativas”. (Cecja, 2006, 70).

4. MÁS ALLÁ DE LA NORMA

“Hoy más que nunca la ciudad, grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educadoras, pero también pueden incidir en ella fuerzas e inercias deseducadores”. (Preámbulo, Carta de Ciudades Educadoras, 2004, 1).

Aprovechar esta realidad y la potencialidad que encierra es una obligación de los responsables de las corporaciones locales, de la Administración educativa y de los centros escolares. Por lo que la integración del centro en su comunidad, en su contexto, en su historia, etc., así como la optimización de estos recursos –incluidos el “capital social” que la propia comunidad aportaría al centro (Warren, 2005; Dryfoos, 2002). – con fines educativos es un valor que no se puede desdeñar en absoluto y que convendría poner en valor cuanto antes.

Los marcos “no explícitamente prohibidos” son también viables. Entre éstos estarían todas las posibles propuestas y soluciones que no entren en colisión con lo normativamente estipulado, aunque sí lo hagan abiertamente con las prácticas predominantes, o con las rutinas y las dinámicas construidas y mantenidas en el tiempo como ordinales, comunes o cotidianas. Sólo hay que diagnosticar una situación como mejorable, atreverse a hacer una propuesta viable y promover la alternativa, debatiéndola en los equipos docentes y comisiones pedagógicas y contemplándola documentos institucionales del centro (como sería en su proyecto educativo), además de comunicarla a la Administración Educativa por vía reglamentaria.

No pasa nada y, en cambio, puede ayudar bastante; aunque siempre habrá alguien que –con ojos fijos en obsoletos esquemas– la vea demasiado atrevida o propia sólo de aquellos que –utilizando un dicho y recriminación común entre colegas– aspiren a “heredar el centro”, o –desde el lado de los padres– se vea como ponerse de parte del profesorado o insistiendo en caminos por los que no están seguros querer transitar por complejos, trabajosos y dados al conflicto y la contradicción.

Para no ahondar en la propuesta y dejarla abierta al buen arbitrio y raciocinio de cada comunidad educativa o profesional con iniciativa no se concretan medidas, pero sí en cambio, a modo de botón de muestra sí podría indagarse por medidas reales que han adoptado ya muchos centros educativos en cuanto a facilitar los procesos de integración y socialización de niños y familias propios del período de adaptación en Educación Infantil, o bien las múltiples medidas experimentadas en zonas de actuación educativa preferente (ZAEP), dentro de algunos programas educativos en centros concretos –como “ecoescuelas” o “escuelas espacios de paz”– o por movimientos de innovación (VV.AA., 2002b y c).

Son muchos los canales de comunicación y participación que se pueden explorar. Dependerá de la sensibilidad y de las ganas de participar de maestros y padres el que encuentren senderos de confluencia. En general, todos ellos, se van haciendo más grandes y más efectivos a medida que se transita por ellos. Suelen contribuir a mejorar el conocimiento mutuo entre padres y profesorado. Lo que suele llevar aparejadas otras palpables mejoras entre los que se implican (desaparecen los celos infundados, mejoran las relaciones personales y se está en disposición de que la colaboración sea eficaz, esté bien dirigida y se proyecte hacia el futuro) y generar celos entre los que no.

Algunas estrategias útiles de partida para romper barreras y construir puentes de interacción productiva a poner en marcha podrían ser:

- *La participación de los chicos y la normal cercanía y convivencia* en el centro maestros-alumnos como primer referente para acercar a los padres.
- *Cuidar los gestos, saludos, interacciones informales, la disponibilidad, etc.* que mostramos día a día.
- *Operativizar y adecuar las sesiones de tutoría* con padres (bien organizadas, preparadas con antelación, llevar un control de acuerdos, compromisos, charlas...; cuidar el clima que en ellas se produce, no tener prisas ni ser excesivamente "preguntones", oír más que hablar, dar facilidad horaria para estas entrevistas...).
- Buscar situaciones de *encuentro profesional* en la escuela, dentro de una tensión dialéctica y productiva entre lo posible y lo deseable.
- *Ofrecer posibilidades de participación* en aula, el centro (talleres, charlas, visitas a casas, ayuda de madres en salidas, preparar actividades concretas, asistencia de madres a clases determinadas, etc.) y la comunidad.

5. LO QUE DICE EL SENTIDO COMÚN, LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y LAS BUENAS PRÁCTICAS QUE DEBERÍA SER LA COLABORACIÓN ESCUELA-FAMILIA

Urge la necesidad de suturar la fractura escuela-familia-comunidad en un doble sentido. De una parte influir indirecta y cautelosamente en la mejora del currículum familiar (Redding, 2000; Rus, 2002) y, de otra, abrir cauces reales y productivos de colaboración y participación mucho más allá de los enjutos canales ya existentes, sosteniendo todo el proceso en la profesionalidad, la calidad de la oferta educativa para todos y en el control social del proceso y los resultados.

5.1. La mejora del currículum familiar

En cuanto a la primera dimensión podría decirse que es fundamental, para actuar con criterio, seguir el decálogo propuesto por Redding (2000). Éste se basa en la mejor investigación de base disponible que apoya que es buena la colaboración y cómo debe hacerse:

- Las familias disponen de un buen currículum del hogar, en cuanto a patrones identificables que contribuyen al desarrollo de habilidades para aprender.

- En la relación padres-hijos hay un rico lenguaje y se basan en el apoyo emocional.
- Existen límites predecibles para todo, emplean el tiempo productivamente y se apoyan cotidianamente las experiencias de aprendizaje.
- Existen buenas y ajustadas expectativas familiares que determinan lo que es importante.
- Se hacen las tareas escolares para casa de forma regular y sistematizada.
- Existe una buena comunicación padres-profesores en ambas direcciones.
- Los padres están implicados en acciones con sus hijos, con otros padres y con el propio centro.
- Existen programas de formación de padres para mejorar estas condiciones y el ambiente familiar.
- Existen estrategias diversificadas de relación familia-escuela en función de las tipologías familiares.
- Existe un gran capital social en el centro como comunidad.

a) Formación de padres y familias (pero también, y principalmente, del profesorado)

Desde la perspectiva del déficit, los padres no están preparados para ser los padres que necesitan sus hijos, especialmente si estos últimos son "excepcionales", por lo que requieren tiempo, esfuerzo y estrategias que posibiliten el adecuado desarrollo de esta capacidad y *actitud*. Necesitan hacer un difícil aprendizaje para poder ejercer los roles y desafíos a los que se enfrentan (Heward y Orlansky, 1992, 220 y ss.). Esta perspectiva encuentra fácil acomodo en un amplio sector del profesorado, que defiende que gran parte del llamado fracaso escolar es achacable a la familia y al ambiente, por lo que, incluso actuando de muy buena fe, creen que la solución es formar a los padres para ejercer mejor y más productivamente dicha función, llegando incluso a pretender tecnificar o casi profesionalizar su función.

Aparecen, pues, propuestas de cursos, programas y acciones de formación de padres –como el clásico trabajo de Turnbull & Turnbull (2006)–, que se orientan a ofrecer consejos de cómo deben trabajar los padres con sus hijos en casa, o bien sobre cómo seguir y desarrollar determinados programas educativos hasta hacer que las familias tengan una actuación "profesional" como padres.

Desde otra perspectiva no terapeutizada (Domingo, 2002), pero también de forma consciente de que existe un "currículum del hogar" (Redding, 2000) –a modo de relaciones familiares, rutinas, prácticas y patrones de vida y comunicación, o expectativas y apoyos a sus miembros– sobre el que se puede actuar y que es un buen predictor del éxito escolar y social, se puede insistir en esta vía formativa. Estas pautas serán también bienvenidas, sin duda por sus implicaciones para el aprendizaje, pero tendrán mucho más sentido si son fruto de un acuerdo y un planteamiento colaborativo de qué debe hacer cada uno en un proyecto común. De ahí la proliferación en nuestro contexto de escuelas de padres "informativas" y dirigidas por expertos en contenidos, abiertamente cuestionadas por otras guiadas desde la perspectiva de la colaboración, la igualdad de estatus y la participación responsable y paulatinamente construida-conquistada (Domingo, 2000). Si bien este dato es una llamada a la esperanza, no hay demasiadas certezas ni panaceas sobre lo que la escuela debe y puede hacer en este sentido, ni sobre cómo llevarlo a efecto. La clave está en cómo acceder consensuada, productiva y no intrusivamente al mismo. Habría que

llegar a ellos por otras vías más indirectas y capaces de autorreconstruir relaciones y capacidades/potencialidades.

En este segundo planteamiento, pero sabiendo todas las lecciones del cambio que ahora conocemos y viendo como más pertinente los modelos de formación en centros, la formación de los padres –como la del profesorado– no puede hacerse al margen de su realidad, de su experiencia y de su saber. Por lo que debe inscribirse en procesos internos de autorrevisión y mejora del centro. En esta perspectiva, no es sólo una formación de profesores o de padres, sino una formación en centros en el que todos los sectores (como miembros de una comunidad de aprendizaje) participan juntos de los procesos de desarrollo. Aunque el proceso pueda apoyarse y complementarse con otras vías de formación personalizadas (reflexión, lecturas, etc.) o externas (por cursos).

Tras buenos procesos formativos se produce un impacto positivo en los padres en cuanto autodescubrirse como importantes, sentirse más cómodos a la hora de comunicarse con el profesorado y con sus hijos, descubren claves para comprender la educación y el funcionamiento de las escuelas, se sienten más integrados en el proyecto educativo...; los profesores, por su parte, comprenden las barreras que dificultan o impiden que los padres se impliquen, se sienten menos aislados y aprenden a interrelacionarse con los padres. Pero será desde una perspectiva de construcción progresiva de un proyecto común basado en relaciones de igualdad, la implicación, la confianza, el respeto y el compromiso cívico la comunidad educativa cuando se va dotando de un potente "*capital cívico y social*" (Bolívar, 2006) con repercusiones evidentes en la vida del centro, en la transformación de las dificultades en posibilidades y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

b) Participación en "otros" programas

Sin caer en hacer *sólo* lo que es cada vez más común en casi todos los programas de formación, es importante *ir explorando y profundizando en otros* más minoritarios, pero tanto más productivos que las anteriores, aunque con mayor costo de esfuerzo, compromiso y mantenimiento; tanto si son de actuaciones de profesionales para padres, como de los propios padres para ellos o con el profesorado de sus hijos (Heward y Orlansky, 1992).

5.2. Abrir cauces reales y productivos de colaboración y participación

Junto a lo anterior, son también varias las indicaciones que deben tomarse en cuenta para no vaciarla de contenido ni quemar prematuramente –por malas experiencias previas– las naves. Todas ellas emergentes de propuestas valientes, pero también con lecciones aprendidas, para no pecar de ingenuos ignorando que en la práctica, no resulta sencillo aunar intereses y esfuerzos para caminar de la mano en una misma dirección, o que –no pocas veces– las visiones de excelencia, resultan tan elevadas y distantes, que más que iluminar caminos, deslumbran o producen impotencia o recelo. Algunas pistas de acción podrían ser:

a) Volver a pensar la escuela, cuidar los sentimientos y deshacer malentendidos

Aunque en este tema no es posible empezar de cero, –como proponen Cardús (2001) o Escudero (2002)– sería necesario atreverse a abandonar viejas polémicas encalladas y entrar en el verdadero debate sobre cuestiones irrenunciables, dándole voz a la ciudadanía. Es una cuestión demasiado importante como para dejarla sólo en manos de los profesionales o los expertos. Sería preciso deshacer malentendidos sobre los padres y la escuela (funcionamiento y utilidad). Poniendo las cosas sobre la mesa abiertamente: la escuela es mucho más que lo instrumental, sí, pero también ha quedado –a veces– como simple parking de chicos o último refugio desde el que solucionar problemas sociales o dar una mínima educación.

Habría que hablar y hablar hasta llegar a un punto de equilibrio, en el que, reconociendo cada uno su papel y responsabilidad, se atreva a reconocer la realidad del otro sector y que se puede construir con él un verdadero proyecto de futuro para los más pequeños. Las posturas de enroque, de distancia y silencio no ayudan nada, más bien complican, como las de ir de salvadores del mundo tampoco se muestran como la estrategia más eficaz y oportuna. Tampoco se pueden olvidar los sentimientos en la escuela ni en la relación familias-profesorado (de culpa, de recelo, de miedo, de odio...). Habría que afrontar productivamente las críticas, los conflictos, las contradicciones..., pero también los éxitos (propios, de los otros y los conjuntos).

Luego habrá que ir aprendiendo dialécticamente a participar responsablemente participando y asumiendo las contradicciones de estar en un proceso de desarrollo, demasiado dinámico como para que se asiente en sólidas certezas más allá del propio proceso de construcción y aprendizaje conjunto.

b) *Conocimiento mutuo*

Si queremos establecer criterios educativos comunes o, al menos, no contradictorios es preciso hablar y conocerse mutuamente. Todas aquellas situaciones que fomenten este encuentro cotidiano y normalizado van en línea con apoyar la comunicación y la empatía. A veces serán encuentros informales (saludo en entradas y salidas, pequeños comentarios de cómo vamos y lo que progresa el zagal, etc.) y otras más formales o programadas (en entrevistas, Consejos Escolares, talleres conjuntos, salidas o celebraciones...), pero siempre se han de tomar como un sembrar y regar la relación, la confianza, la cercanía, la fácil accesibilidad y disponibilidad a hablar y hacer juntos. En este caso, estaría bien recordar –a modo de alegoría– la actitud de cariño, cuidado y primor con que se cuidan las plantas en un patio casero. Seguro que así, nacen proyectos comunes de trabajo (en un huerto escolar, por ejemplo) o no se habla mal o sin cuidado de los padres o de la escuela delante del niño, por ejemplo. Por mal que salgan las cosas o desatinada que haya sido una actuación, seguro que –desde esta premisa de conocimiento y respeto mutuo– hay una explicación y merecerá la pena oír la antes de enjuiciarla prematuramente.

c) *Revitalizar la tutoría*

La función tutorial es una de las principales claves de calidad de la educación que se maneja recurrentemente. Y en ella el trabajo junto con los padres es determinante. Parece ser éste un tema hartamente conocido que no merece detenimiento, pero, como señala Rus acertadamente, lo fundamental es que las entrevistas e interrelaciones de tutoría deberían “*ser normales, por regulares y*

abundantes" (2002, 215). Y añade seguidamente que, *"ino conozco medicina más rica para un escolar que la participación en los encuentros de su madre y de su padre con el profesorado!, ¡todos juntos!, ¡Así de sencillo y de extraño por infrecuente!"*.

d) Mantener abiertos canales de comunicación e interrelación

Se han de crear y mantener canales de comunicación e interrelación. La norma ya se ocupa de ello, pero éstos, por sí solos no bastan. Han de mantenerse vivos y dinámicos. La colaboración sólo se produce si los canales no sólo están abiertos, sino que también lo parecen, se estimula y se valora su uso y se observa su utilidad.

Recuerde que las relaciones de comunicación mejoran si: a) se destaca lo positivo y se reconoce al otro y la valía de su aportación; b) se expresa (por diferentes medios, no siempre orales o directos) y visualiza el aprecio y la apertura a la comunicación; c) se tiene buena disposición y se está convencido de la necesidad de la misma; d) se tiene en cuenta la opinión del otro; e) no se tienen prisas, dando tiempo al tiempo, pues la colaboración es complicada y cada uno necesita seguir su paso (no otro); y f) se empieza por poner la primera piedra sin esperar nada a cambio (el fruto llegará seguramente después).

Una vez aceptadas las condiciones que consideramos imprescindibles, aunque asumimos que se han de construir a lo largo del tiempo y nunca por imposición, y los ámbitos y dimensiones en las que fundamentar el encuentro, nos centraremos en el establecimiento de un mapa de relaciones, entre el profesorado y los padres, en base a las actividades comunes, puesto que es en ellas donde se produce el encuentro productivo de ambos. Sólo desde esta perspectiva de mantener canales abiertos y fluidos para que se produzcan interrelaciones y "colaboración auténtica" (Anderson, 2002), aún a riesgo de que no siempre sean bien utilizados por todos, será posible llegar a puntos de encuentro y a que se atrevan a surcar por estos mares profesores y padres.

La estrategia más eficaz no existe, habrá que experimentarla, pero se sabe que se aprende principalmente a través de la experiencia, de vivir la cercanía y la comunicación. Para construir los puentes necesarios para generar corrientes y vías de aproximación entre la familia y la escuela se tendrán que buscar el establecer unas posibilidades realistas de acción cotidiana que caminen en la línea de:

- romper las palpables fronteras artificiales entre padres y escuela;
- alcanzar un mismo lenguaje, unos mismos propósitos y emprender juntos acciones complementarias;
- prevenir, evitar y minimizar negligencias, dispedagogías o sobre-esfuerzos en alguno de los sectores frente al resto;
- integrar productivamente el conflicto de la diversidad de perspectivas que unos y otros tienen de los procesos de enseñanza-aprendizaje y
- no desnaturalizar y escolarizar en exceso el entorno del chico y la vida familiar.

e) Construcción del rol de padre/madre "participante"

"Si las instituciones escolares no están solas, no queremos que funcionen

como si lo estuvieran y que todo lo demás se pliegue a sus planteamientos, restituyéndoles su centralidad en la educación" (Gimeno, 2006, 160). Para ello urge idear nuevas tareas, escenarios y responsabilidades que compartir. Si estamos hartos ya de difundir y demandar la colaboración de padres, medios, comunidad y administración en los centros y con los profesores, no es que pongamos en duda tal necesidad, hora es ya de dar un paso más allá de la realidad. En el fondo, lo que se pretende es la construcción de un *grupo activo de padres y madres participativos e implicados*, que se identifiquen con el proyecto educativo del centro y que cumplan bien con las siguientes tareas: a) obligaciones familiares básicas; b) colaboración como apoyo a tareas escolares en sus hijos; c) motor de buen clima de entendimiento escuela-familia, desde una opción de "amigo crítico"; d) participación en la gestión del centro; y e) colaborador/a y recurso de apoyo a las actividades escolares y extraescolares que en el centro se desarrollen, participen o promuevan. Pero no es sólo que se genere este grupo, es importante que crezca y se haga sostenible y con capacidad de autorregeneración en el tiempo. Para ello no queda otra que promover una gestión y dinámicas de funcionamiento democráticas y abiertas a la comunidad.

La construcción del rol participante guarda relación con las creencias de los profesionales y de los propios padres acerca de dicha colaboración. Luego, en estas nuevas tareas y responsabilidades habría que saber encontrar un lugar que permita unas relaciones fluidas y suficientemente valoradas en las que no se escolaricen las perspectivas, temáticas y maneras, como tampoco se produzca –ni lo parezca– una constante fiscalización del ejercicio profesional.

f) *Buscar activamente el justo equilibrio y se posibilita el auténtico poder de decisión*

Es absolutamente imprescindible la bidireccionalidad y paridad en todos los procesos y decisiones que se adopten. Como se defendía en otro momento (Bolívar y Domingo, 2007), sólo cuando padres, profesores y otros miembros de la sociedad actúan como compañeros de igual estatus y se comprometen activamente en un proyecto común de aprendizaje-enseñanza y mejora, se alcanza una verdadera reforma de la escuela, se fortalecen las familias y se revitalizan las comunidades. No podemos pretender que los familiares y la comunidad educativa participen si no deciden nada con esa participación (Flecha, 2006). Ahora bien, como propone el Informe Educativo 2002, todo ello también habrá que equilibrarlo en su justa medida con otras acciones de mayor "profesionalización" de la función directiva y de la docente. Participación y democracia no deben estar reñidas con profesionalidad y buen hacer. Ambas deben complementarse para que se haga bien lo que se debe hacer y que esto sea de forma participada, de manera que todos se sientan corresponsables de las acciones y las decisiones adoptadas.

g) *La participación "auténtica"*

Para que los objetivos se compartan es necesaria la participación no sólo del profesorado, sino también de las familias, el alumnado, asociaciones, personal no docente, voluntariado... Y esta participación debe afectar a las múltiples decisiones que se toman en el centro (currículum, gestión o dinámicas de organización y funcionamiento). Pero, en no pocas ocasiones, la participación es formal y está vaciada de contenido, por lo que se torna inútil, poco estimada y sólo instrumento de legitimación o de barniz democrático. Luego se puede

afirmar que cualquier medida será parcial si no viene acompañada por una participación auténtica, responsable y continuada en la vida y decisiones del centro.

Pereda (en López y otros, 2006) admite diferentes grados de implicación y responsabilidad: 1º sólo se ofrece información (nada más); 2º tras la información se le consulta (lo que está bien, pero es insuficiente); y 3º sería llegar a una toma de decisiones colegiada. Una verdadera participación exige cubrir escalonadamente las tres etapas anteriores, aunque es tan dinámica que no exige que para todo deba hacerse de forma completa.

Es un hecho contrastado (Eisner, 2002; Hargreaves, 1999, 2000) que la participación real, el encuentro y el debate padres-maestros para crear una visión, un discurso y un proyecto colectivo de educación, aunque costosa y –a veces– cuestionada, potencia los procesos de reciprocidad, aumenta la interdependencia y la influencia recíproca entre los diferentes sectores, por lo que –primera y decididamente– centros y profesorado debieran dar pasos para alimentarla. En este sentido Christenson (2004, 2009) señala como objetivo prioritario de los orientadores escolares actuar con la familia para que superen el desconocimiento y la inseguridad de sus verdaderas posibilidades de participación e implicación con el profesorado en la formación de sus hijos, incidiendo en las dimensiones que la investigación señala como principales motivaciones (Hoover-Dempsey et. al., 2005; Green et. al., 2007; Christenson y Reschly, 2009).

Se necesita impulsar decidida y estratégicamente la participación auténtica y plena de los padres y la comunidad (aunque ahora no se den las condiciones de otros momentos) en el seno de una responsabilización conjunta (desde el acuerdo y la complementariedad), en la que se destaque la importancia de “ambos a la par”, para conseguir que el niño se desenvuelva de forma responsable y autónoma en la sociedad, adquiera valores y hábitos adecuados, y se desarrolle íntegramente. Sólo desde esta premisa es posible el compromiso por una “buena educación” y ello no se puede obviar ni vaciar de contenido.

h) Constituirse en “comunidad” con un proyecto colectivo de educación y desarrollo

Ahora que se empiezan a cuestionar términos como colegialidad, comunidad o colaboración por haberse demostrado en no pocas ocasiones como conceptos amorfos, vacíos de contenido o excesivamente simplistas y optimistas, el concepto de comunidad también es controvertido. Y más discutible si cabe en el caso de los centros en las condiciones actuales. De ahí que –y en esa línea es la que se propone– sólo es oportuno definir a un centro como “comunidad” si se guía por una ética de la responsabilidad, de cumplimiento del deber y por la autonomía individual y con un sentido de comunidad de trabajo. Pero no se deberían quedar los centros en ser sólo una comunidad de enseñanza, han de empezar a constituirse también como “comunidad de discurso y comunidad de aprendizaje”. Así, lo más importante no son los roles, ni las estructuras de participación/interrelación que se generen, sino que –como propone Sergioivanni (1994)– en el corazón de las mismas esté el propósito firme de “construir comunidad”.

Articular serena y sensatamente una propuesta de este tipo es una

tarea bastante complicada, si –además– se pretende que ésta sea original, contextualizada y pertinente, posiblemente exceda nuestra disponibilidad y capacidad (individual e incluso colectiva). Pero a lo mejor es que no hay que estar siempre descubriendo el Mediterráneo. Por lo que parece oportuno comenzar el apartado con una interesante reflexión de Gimeno (2006). Según ésta no se trata tanto de imaginar o inventar una respuesta original e ideal de escuela que satisfaga las demandas de nuestro tiempo, como de algo tan sencillo como recoger los rasgos y formas del buen saber hacer que, a mayor o menor escala, antes o ahora, alguien ya ha experimentado con éxito.

Son muchos los centros que han creído en la vía de la verdadera colaboración y se han arriesgado a caminar y experimentar por los derroteros de la democratización de las escuelas y de construcción de verdaderos proyectos educativos de toda la comunidad. Estas experiencias ilustran claves y procesos desde los que –por el bien de los chicos– *achican la brecha* escuela-familia, al tiempo que construyen democráticos patrones de actuación, espacios de encuentro, debate, participación y corresponsabilización respetuosa y realista en los que van comprometiéndose, cada uno a su nivel y en su contexto, por llevar a efecto un proyecto educativo debatido, participado y consensuado.

Algunas propuestas más articuladas y basadas sobre sólidos pilares teóricos y experienciales pueden verse en torno a *Comunidades de Aprendizaje* (VV.AA., 2002b; Flecha, 2006) y el *Proyecto Atlántida: educación y cultura democráticas* (VV.AA., 2002c; 2005). En torno a ellas han florecido interesantes propuestas de participación ciudadana y de implicación más allá de lo formalmente establecido. Son estos contextos –como laboratorios de innovación– los que han dado lugar a proyectos educativos de encuentro y complementariedad entre escuela-familia-comunidad y a proyectos educativos comunes y participados, en los que todos aprenden de y con todos desde participación e implicación en procesos genuinos de investigación y construcción colectiva de conocimiento sobre cuestiones personal y socialmente relevantes.

La clave está en creer en un sueño o proyecto colectivo y buscar nuevas fórmulas desde una reflexión abierta y sin premisas más allá de la búsqueda de lo mejor para formar ciudadanos (Warren, 2005). Profesores, familias, estudiantes y otros agentes se encuentran vinculados y convocados a constituirse en un foro para hacer y desarrollar un proyecto educativo integral de formación y vivencia de la ciudadanía.

En la medida en que van consiguiendo mayor debate y participación de personas diferentes, de distintos estamentos, de distintas culturas, etc., en un *eje corresponsable escuela-familia y ámbito municipal*, con la intención de desarrollar aquellos valores que favorezcan la organización y funcionamiento democrático, tanto de la escuela como de las organizaciones familiares y sociales (Bolívar y Guarro, 2007) –y esto se vaya construyendo entre todos *como iguales* con un alto nivel de compromiso y negociación, se puede hablar de estar en camino de promover una verdadera educación intercultural, de generar un clima de *altas expectativas* (tan importantes para la mejora y el éxito) y de emergencia de un mundo de posibilidades por descubrir.

Estas experiencias van vertebrando un núcleo de cambio educativo en torno al *eje escuela-familia y municipio*, por lo que van apoyando cuantas iniciativas vayan en línea con los parámetros de “educación pública” y “escuelas

democráticas". En definitiva, se trata de ir haciendo camino en la conquista de que en los centros se favorezcan procesos de participación escolar y comunitaria para analizar críticamente el núcleo cultural básico de la sociedad, se establezcan propuestas curriculares que aseguren para todos el aprendizaje y desarrollo de las competencias básicas de ciudadanía y se enfatizen propuestas y vivencias particulares y colectivos de valores democráticos y de ciudadanía.

6. A MODO DE EPÍLOGO

Aunque todos y todas sabemos que la "educación pública" que defendemos pertenece más al futuro que al presente y es más deseo y utopía que realidad..., también sabemos que sólo es posible caminar hacia la mejora si se trabaja por la utopía. Eduardo Galeano, en su poema "Utopía", se pregunta "¿para qué sirve la utopía?", a lo que él mismo se contesta "para eso sirve, para caminar". De este modo resultan altamente clarificadoras sus palabras cuando afirma –en línea con el magnífico poema de "Viaje a Ítaca" de Konstantinos Kavafis– que "La verdad está en el viaje, no en el puerto. No hay más verdad que la búsqueda de la verdad". Ese camino será, sin duda, estimulante y rico en experiencias y conocimiento, pero esta búsqueda de la verdad, será más relevante y productiva si se hace con otros y con diferentes perspectivas y miradas que otean con criterio otros posibles horizontes. La educación que queremos y la defensa de las cuestiones irrenunciables en educación se conquistan marchando, son fruto de un largo proceso de construcción colectiva y no están determinados por la odiosa premisa de que las cosas son así y no hay manera de cambiarlas. El viaje transforma, corrompe las costumbres y quiebra las viejas certezas, para abrir nuevas lentes, opciones, perspectivas y vías de mejora.

Así pues, hablar de educación pública, de lo que queremos y de lo que soñamos construye un norte por el que orientarse para caminar. Por lo que conocer este modelo de educación servirá como contraste con el modelo real y particular de cada escuela, para así poder orientarse. Ahora bien, siendo conscientes de que conseguir que se vaya conquistando este modelo depende bastante del compromiso que "todos" los componentes de la comunidad escolar adquieran y de lo que sean conjuntamente capaces de movilizar y desarrollar, sin olvidar las posibilidades y presiones del contexto y de la propia acción de la Administración Educativa.

Los profesores solos no pueden, y la actuación parchada de otros sin un proyecto común, tampoco es la alternativa. En un *escenario educativo ampliado*, se precisa más que nunca la colaboración de las familias y de la "comunidad educativa" (barrios, municipios) con el centro educativo. Se precisa la implicación de la familia y la comunidad, aunque se haya perdido gran parte de la ingenuidad pedagógica y se sepa que las experiencias de formación, de gestión democrática y de participación no han terminado por cuajar.

Como se argumentaba en otro momento (Bolívar y Domingo, 2007), sólo parece viable superar la situación actual de quiebra del consenso entre familia y escuela mediante la recuperación de una acción comunitaria en el seno de un "espacio educativo ampliado", que ponga en conexión las acciones educativas escolares con las que tienen lugar fuera del centro escolar. Para lo que se requiere rescatar –desde formas de participación auténtica– la democracia y la calidad educativa de las tenazas de los principios consumistas y orientados hacia

el mercado. Aunque, para ello, haya que explorar nuevas formas de implicación y corresponsabilización, debemos reconstruir nuestro (de comunidad) "credo pedagógico" (Gimeno, 2006) de forma realista, sincera y ordenada y deban ser los profesores los que –dadas las circunstancias– den los primeros pasos en este camino de aproximación (Anderson, 2002), reconstruyendo los proyectos educativos con una perspectiva estratégica de integración de toda la comunidad (Dryfoos, 2002).

Habría que ahondar y profundizar en sus cimientos a fin de que el modelo que propugnamos logre hacer frente a los retos de una sociedad proteica y en constante transformación. Así pues, y dado que la implicación social y familiar en los proyectos educativos de los centros es un factor clave para construir la calidad educativa, en la que el apoyo y la corresponsabilidad de la familia y la comunidad con los centros es una garantía de continuidad y de sensibilidad hacia las nuevas realidades,

"Hay que ir más allá de la participación deliberativa prevista en el actual sistema de Consejos Escolares, que ha tendido a anquilosarse y a encerrar a la comunidad educativa con sus problemas, sus perplejidades y sus prejuicios. [Y para ello] la mejor forma de salir del ensimismamiento es trascender la participación por delegación y plantearse e impulsar la participación en la acción, con proyectos concretos que impliquen a personas concretas de la comunidad educativa y, en particular, a padres y madres y a antiguos alumnos, (...) trascendiendo [incluso] el marco estricto de la comunidad educativa" (Marragall, en VV.AA., 2002, 33).

Para hacer avanzar en este modelo, la Ceapa (2006) señala como principios de procedimiento a seguir en la creación de momentos, ámbitos y tareas que permitan ir conquistando capacidad –unos como padres y como comunidad y otros como profesores y miembros de una comunidad "profesional" de aprendizaje– para:

- *Descubrir la propia existencia e identidad como coprotagonistas de la educación pública.* Lo que significa tomar conciencia (más allá de funcionarios o usuarios del sistema) de ser protagonistas junto con los demás miembros de la comunidad escolar de todo lo que se decide y hace en el centro educativo.
- *Reconstruir un modelo de escuela,* revitalizando el espíritu y la llama de la educación pública (Escudero, 2002), buscar *otra escuela posible* (Feito, 2006) que sirva como *referencia para obrar* en consecuencia, para avanzar en su materialización en el día a día de la escuela.
- *Conocer y descubrir los obstáculos y dificultades, así como los aliados y los posibles apoyos presentes,* desde un correcto y colectivo proceso de autorrevisión para la mejora.

En definitiva, lo que hemos venido proponiendo no ha sido un compendio de catalogaciones y rectas, sino buscar un poco de claridad en todo el desconcierto reinante en la relación familia-escuela. Sólo desde esta conciencia personal, profesional y grupal (en el seno de la comunidad educativa), emanada del análisis de cada situación particular, será posible encontrar un sistema de actuación propio que comience a dar respuestas de superación.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, G.L. (2002). Hacia una participación auténtica: Deconstrucción de los discursos de las reformas participativas en educación. En M. Naradowski *et. al.* (compls.). *Nuevas tendencias en las políticas educativas*. Buenos Aires: Granica, 145–200.
- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (2004). *Carta de Ciudades Educadoras*. http://www.bcn.es/edcities/esp/carta/carta_ciudades.pdf
- Blue-Banning, M. y otros (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70, 2, 167-184.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119–146. http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_08.pdf
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (eds.) (2007). *Prácticas eficaces de enseñanza*. Madrid: PPC.
- Bolívar, A. y Guarro, A. (eds.) (2007). *Educación y Cultura Democrática: el Proyecto Atlántida*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cardús, S. (2001). *El desconcierto de la educación*. Barcelona: Ediciones B.
- CEAPA (2006). *Hacia un modelo de escuela pública para el siglo XXI*. Documento Bases del IV Encuentro de Estatal de Ceapa, Madrid, 21 al 23 de abril. <http://www.ceapa.es>
- CECJA (2006). *La educación en Andalucía, un compromiso compartido, una apuesta por el futuro propuesta para el debate de una ley de educación para Andalucía*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencias de la Junta de Andalucía. <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/actualidad/2006/documentos/propuestadeleydeeducacion.pdf>
- CECJA (2006). *Manual de participación para madres y padres: Piensa en participar*. Sevilla: Cecja. <http://217.116.22.102/fapagranada/modules.php?name=ManualPMP>
- Christenson, S.L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33, 83-104.
- Christenson, S.L. & Reschly, A.R. (eds.) (2009). *Handbook of school-family partnerships*. New York: Routledge.
- Domingo, J. (1995). Las escuelas de padres en los centros escolares: catalizadoras de formación permanente y desarrollo organizativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 183–192.

- Domingo, J. (2000). Las escuelas de padres a debate. En J. Domingo, L. Ortiz y F. Martínez (coords.). *Educación y participación*. Granada: CEP.
- Domingo, J. (2001). Participación de la comunidad y desarrollo de un centro educativo. *Investigación en la Escuela*, 44, 77-88.
- Domingo, J. (2002). Reconstruir la competencia familiar. *Contexto Educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías*, 23, <http://contexto-educativo.com.ar/2002/3/nota-07.htm>
- Dryfoos, J. (2002). Full-service community school: Creating new institutions. *Phi Delta Kappan*, 83(5), 393-340.
- Eisner, E. W. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Escudero, J. M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Eurydice (1997). *El papel de los padres en los sistemas educativos de la Unión Europea*. Bruselas: Eurydice.
- Feito, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Fernández, M, y Pérez, M. (Coords.) (1999). *Las familias andaluzas ante la educación*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencias de la Junta de Andalucía. http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/evaluacion/familias_educacion.pdf
- Flecha, R. (2006). Entrevista. *Escuela*, 3718, 1074-5 (de 28/09/06).
- Forest, C. y García, J.F. (2006). *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. Valencia: Nau Llibres.
- Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Green, Ch.L.; Walker, J.M.T.; Hoover-Dempsey, K.V.; Sandler, H.M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532-544.
- Hargreaves, A. (1999). Padres y profesionales docentes: una agenda educativa posmoderna. En Fundación Santillana: *Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente*. XIII Semana Monográfica. Madrid: Santillana, 181-188.
- Hargreaves, A. (2000a). Profesionales y padres: Enemigos personales o aliados públicos. *Perspectivas*, 30 (2), 221-234.

- Hargreaves, A. (2000b). Professionals and parents: a social movement for educational change?, en N. Bascia y A. Hargreaves (Eds.). *The sharp edge of educational change: Teaching learning and the realities of reform*. Londres: Routledge-Falmer, 217-235.
- Heward, W.L. y Orlansky, M.D. (1992). *Programas de Educación Especial (2 vols.)*. Barcelona: Ceac.
- Hoover-Dempsey, K.V. et. al., (2005). Why do parents become involved?. Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106 (2), 105-190.
- López, M.T. (dir.) y otros (2006). *La familia en el proceso educativo*. Madrid: Fundación Acción familiar/Ediciones Cinca.
- Molloy, P. y otros (1995). *Building home, community partnerships: The planning phase*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory. <http://www.sedl.org/pubs/fam01/planning.pdf>
- Osher, T.W. y Osher, D.M. (2002). The paradigm shift to true collaboration with families. *Journal of Child and Family Studies*, 11, 1, 47-60.
- Patrikakou, E.N. y otros (Eds.) (2005). *School-family partnerships for children's success*. Nueva York: Teachers College Press.
- Pérez-Díaz, V.; Rodríguez, J. C.; Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Pineault, C. (2001). ¿Por qué la preocupación por los niños menores de seis años?. En M. Barreales, A.M. Gervilla y M.C. Moreno (coords.). *Necesidades educativas de la infancia ante el nuevo milenio*. Vol. 1. Málaga: Cedma.
- Redding, S. (2000). *Familias y centros escolares*. Ginebra: OIE/IBE. <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac02s.pdf>
- Redding, S. (2005). Improving student learning outcomes through school initiatives to engage parents. En R.A. Martínez González, H. Pérez Herrero y B. Rodríguez Ruiz (Eds.). *Family-School-Community partnerships merging into social development*. 477-501. Oviedo: Grupo SM.
- Redding, S. y Thomas, L.G. (2005). *The community of the school*. Lincoln, IL: Academic Development Institute. <http://www.adi.org/tcots/CommunityoftheSchool.pdf>
- Rus, A. (2002). *La magia de educar en casa. Razones de amor*. Barcelona: Cedecs.
- Sergiovanni, J.T. (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Joyce Bass.
- Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya/Alauda.

- Turnbull, A.P. y Turnbull, H.R. (2006). *Families, professionals, and exceptionality: A special partnership*. Upper Saddle River: Merrill/Prentice Hall.
- VV.AA. (2002a). *Informe Educativo 2002. La calidad del sistema educativo*. Madrid: Santillana.
- VV.AA. (2002b). Monográfico sobre "Comunidades de aprendizaje"; *Cuadernos de Pedagogía*, 316, 39-67.
- VV.AA. (2002c). Monográfico sobre "Proyecto Atlántida de Escuelas Democráticas"; *Cuadernos de Pedagogía*, 317, 49-83.
- VV.AA. (2005). *Ciudadanía, mucho más que una asignatura*. Madrid: Proyecto Atlántica.
- Warren, M. R. (2005). Communities and schools: A new view of urban education reform. *Harvard Educational Review*, 75, 2, 133-173.



SECCIÓN EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

MODELO DE ENSEÑANZA DE ASIGNATURAS B-LEARNING EN UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE CHILE-INACAP CONCEPCIÓN- TALCAHUANO. RESULTADOS ACADÉMICOS DE 4 AÑOS DE EXPERIENCIA

EDUCATIONAL MODEL OF B-LEARNING COURSES AT UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE CHILE-INACAP CONCEPCIÓN- TALCAHUANO. ACADEMIC RESULTS OF 4 YEARS OF EXPERIENCE

Arnold Schirmer Prieto¹

Universidad Tecnológica de Chile-Inacap Concepción-Talcahuano.
Concepción, Chile.
ashirmer@inacap.cl

Recibido: 21/10/2010 Aceptado: 24/12/2010

RESUMEN

Este estudio describe la experiencia de la metodología b-learning aplicada desde hace 4 años en las asignaturas de Administración de RR.HH. y Prevención de Riesgos en la Universidad Tecnológica de Chile (Inacap), Concepción-Talcahuano. Se presentan datos que permiten mostrar la efectividad de la metodología en términos de rendimiento académico y reflexionar sobre las dificultades propias de la metodología b-learning y las oportunidades de mejoramiento, exponiendo un modelo de enseñanza-aprendizaje aplicado.

El propósito de esta investigación es servir de aporte a los procesos educativos bajo una temática virtual, específicamente con métodos de enseñanza híbrida donde, por el uso de nuevas prácticas pedagógicas usando TIC's, necesitan de una gestión y práctica de una didáctica específica para cumplir de manera eficiente y efectiva su objetivo.

Palabras clave: b-learning, resultados académicos, modelo enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT

This study describes the experience of b-learning methodology applied since 2006 in the subjects of HR Administration and Prevention of Risks at the Technological University of Chile-Inacap Concepción-Talcahuano; some data is presented to show the efficiency of the methodology in terms of academic performance and to encourage to think about the difficulties of the b-learning

¹ Académico de la Universidad Tecnológica de Chile-Inacap Concepción-Talcahuano, coordinador Transversal de Sede; Encargado Sede Asignaturas Virtuales; Coordinador Sede Proyecto Merlot; Médico Veterinario de la Universidad Austral de Chile; Magíster en Humanidades de la Universidad del Desarrollo, Chile; Máster en Marketing & Gestión Comercial de la Escuela Superior de Marketing de Madrid, España.

methodology and to improve the opportunities, by presenting an applied b-learning educational model.

The aim of this research is to contribute to the educational processes using ICT as a new pedagogical practice. Specifically, hybrid educational methods for those institutions that would need a specific management and practice of methodology, in order to assure its effectiveness and efficiency.

Key words: b-learning, academic results, teaching model.

1. OBJETIVOS

- Describir el modelo b-learning de enseñanza-aprendizaje utilizado.
- Demostrar la efectividad de la metodología b-learning a través de la descripción de resultados académicos obtenidos durante 4 años en dos asignaturas bajo esta modalidad de enseñanza.
- Reflexionar sobre las dificultades encontradas y oportunidades de mejoramiento en la metodología para favorecer la difusión de esta alternativa de enseñanza y aprendizaje.

2. INTRODUCCIÓN

A partir de finales del siglo XX, la creciente influencia de las TIC's en la realidad de la sociedad y las nuevas exigencias en competencias laborales y valores han hecho necesario internalizar nuevos modelos pedagógicos que permitan responder adecuadamente a ellas y mejorar la calidad de la educación superior.

En este sentido se entiende la educación a distancia, y como tal, aquella metodología educativa en la que los participantes del proceso -educador y educando- están espacial y/o temporalmente distantes, vinculados a través de medios y herramientas tecnológicas virtuales, en especial internet², a diferencia de la educación presencial tradicional.

Un modelo que combina lo mejor de la educación presencial y de la realizada en modalidad a distancia es lo que se conoce como "*blended learning*" o "*b-learning*"³ que, en su traducción literal, se refiere a un "aprendizaje mezclado" que se interpreta como aprendizaje mixto o semipresencial.

La Universidad Tecnológica de Chile-Inacap define b-learning como una metodología de enseñanza mixta, que combina clases presenciales con actividades on line. En la modalidad b-learning, los alumnos tienen como apoyo constante al docente de las clases presenciales y además al tutor virtual durante el período on line⁴.

A partir del año 2005, la Universidad Tecnológica de Chile-Inacap incorporó la metodología b-learning para impartir algunas asignaturas transversales de las mallas curriculares de las distintas carreras que imparte, en cumplimiento a su visión y misión, siendo una de las instituciones de educación superior chilenas pioneras en su incorporación estratégica.

Para ello existe una Sede Virtual que es la responsable del desarrollo estratégico nacional de la metodología educativa e/b-learning, entregando sus servicios on line a alrededor de 30.000 alumnos a nivel nacional contando con un equipo multidisciplinario de personas a cargo del desarrollo, aseguramiento

2 Meza-Jaque, Jessica y Guillermo Badillo. Modelo B-Learning en la Escuela de Informática - UNAB - Chile; Virtual Educa 2009; Buenos Aires; Argentina, 2009.

3 Sanz, C. et al; E-learning. Anales del Octavo Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación; 2006.

4 Universidad Tecnológica de Chile; Reglamento Académico, Santiago, 2009.

de calidad de los productos, coordinación nacional de asignaturas y un cuerpo de más de 107 tutores, fomentando el uso de las TIC en la educación para la creación, adopción y distribución de contenidos, así como la adaptación del ritmo de aprendizaje y la disponibilidad de las herramientas de aprendizaje independientemente de límites horarios o geográficos. Además se cuenta con la infraestructura tecnológica bajo responsabilidad de Gerencia de Sistema que entrega el respaldo técnico de una plataforma virtual de trabajo de primera línea.

A nivel local, la Sede Concepción-Talcahuano de la Universidad Tecnológica de Chile-Inacap, así como en las otras 25 de nuestro país, cuenta con un cuerpo académico calificado que cumplen las funciones de docentes, para las clases presenciales, o de Tutor, para las clases virtuales, ambos debidamente acreditados en e/b-learning; además de un coordinador de Sede, también acreditado, y la disposición de los medios y materiales necesarios para el cumplimiento eficiente de las respectivas funciones para asegurar el normal desarrollo del proceso educativo y facilitar que los Alumnos aprendan utilizando esta nueva metodología.

La plataforma es un soporte tecnológico en ambiente web donde se habilitan los contenidos multimedia y donde interactúan docentes, tutores y alumnos a través de las distintas herramientas de comunicación disponibles y que se acceden por medio de ambientes distintos de enseñanza y de aprendizaje: la "Intranet Docentes" de uso para los docentes y tutores, el primero, y la "intranet Alumnos" de uso para los Alumnos, el segundo.

Cabe señalar que ambos ambientes están integrados y son similares en diseño, herramientas, accesos, diferenciándose en las operaciones posibles a realizar, de acuerdo a cada perfil asignado por el sistema.

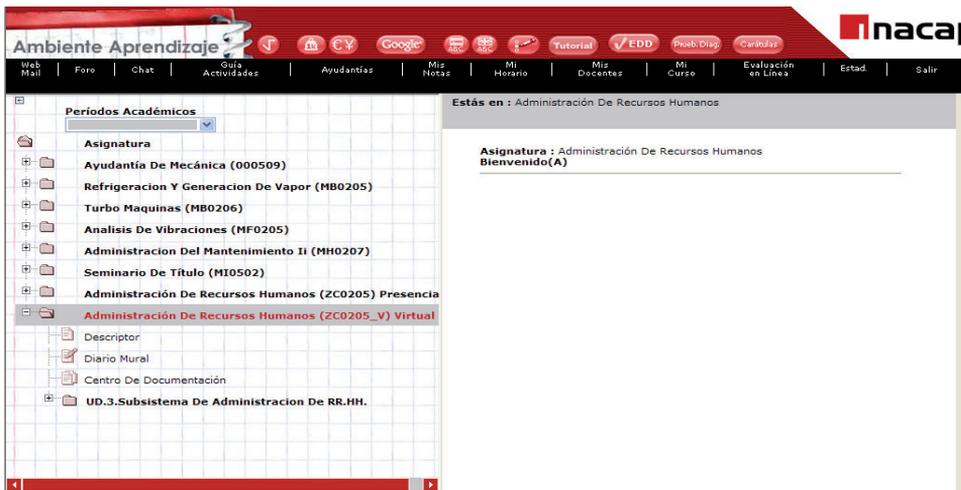
A la plataforma se accede desde cualquier computador personal conectado a internet a través del portal institucional www.inacap.cl y que se aprecia en la siguiente Figura 1.

Figura 1. Imagen de pantalla del portal institucional.

The image shows the homepage of the Universidad Tecnológica de Chile - INACAP. At the top, there is a header with the university's name and logo, along with navigation links for 'About / Acerca de INACAP' and 'Webmail'. A search bar is located in the top right corner. The main content area features a large banner with a woman in a green shirt and the text: 'EN INACAP ENCONTRARÁS OPORTUNIDADES PARA DESARROLLAR TUS HABILIDADES. SACARLES EL MAYOR PROVECHO DEPENDE DE TI.' Below the banner, there are four main sections: 'Admisión 2009' (Carreras y Mallas, Becas, Crédito con Aval del Estado), 'Alumnos' (Intranet Alumnos, Sede Virtual, Pago por Internet), 'Ex-Alumnos' (Bolsas de Trabajo, Aprende Inglés, Preguntas Frecuentes), and 'Docentes' (Intranet Docente, Educación a Distancia, Formación docentes en INACAP). On the right side, there is a 'Noticias' section with three news items. At the bottom, there is a navigation menu with dropdown menus for 'Áreas Académicas', 'Sedes', 'Carreras', and 'Acerca de INACAP [English]'. There are also buttons for 'English Corner', 'Zona Pingüina', 'contacto laboral', and 'WebMail'.

Tal como se visualiza en la Figura 1 de la imagen del portal institucional, éste considera ambientes temáticos diferenciados, bajo los cuales se describe un breve menú de acceso rápido. Para ingresar al ambiente de aprendizaje correspondiente debe validarse previamente como Docente/Tutor o Alumno, respectivamente. Una vez dentro, se selecciona la asignatura correspondiente, desplegándose un sencillo árbol con el descriptor de la asignatura, diario mural y acceso al centro de documentación. Las asignaturas b-learning se destacan de rojo de manera de facilitar la orientación del alumno para acceder a los contenidos de las clases virtuales; las asignaturas que aparecen en negro corresponden a las clases presenciales y sus contenidos, tal como se observa en la Figura 2.

Figura 2. Imagen de pantalla del Ambiente de Aprendizaje.



Tal como se visualiza en la Figura 2 es posible distinguir tres grandes áreas de trabajo: la primera corresponde a una banda superior de color rojo y negro donde se despliegan distintos botones de consulta y autoayuda, por ejemplo, tutorías, convertidor de monedas, carátulas institucionales entre otras, en la primera, y los botones para las herramientas de las actividades virtuales, en la segunda, entre las que se aprecia un acceso al correo electrónico institucional o webmail, foro, chat, guías de actividades, ayudantías, consulta de notas, consulta de docentes, entre otros.

La segunda área de trabajo en la mitad derecha de la imagen en la Figura 2, corresponde a una cuadrícula donde se despliegan todas las asignaturas que imparte el docente o tutor o en las que se haya inscrito el alumno, identificadas con el código correspondiente de acuerdo al Sistema Integrado de Gestión Académica SIGA, la plataforma de gestión académico-administrativa de la institución.

Al seleccionar una asignatura se extiende un árbol con, primero, el descriptor del programa de estudio oficial de la asignatura donde se puede consultar las unidades, contenidos, aprendizajes esperados, bibliografía; segundo, un diario mural que cumple la función de fichero para avisos, recuerdos, breves mensaje motivadores de parte del docente o tutor y que el alumno lee al seleccionar la asignatura correspondiente; y, tercero, el centro de documentación que corresponde a un banco de documentos, de gestión del docente o tutor, según

sea el caso, en el que pueden guardar distintos archivos como material de estudio o complementario, respaldo de chat, planificación, pautas de corrección de guías de trabajo, etc., limitado por una capacidad asignada, y al cual los alumnos acceden al ingresar al centro de documentación de la asignatura para su revisión, lectura o bajarlos.

La tercera área de trabajo corresponde a la mitad izquierda de la pantalla en la que se despliegan las ventanas de las herramientas llamadas, esto es, los contenidos en sus presentaciones multimediales interactivas, los archivos del centro de documentación y los avisos para los alumnos que ingresó el docente o tutor.

3. MODELO DE ENSEÑANZA B-LEARNING

La Universidad Tecnológica de Chile-Inacap ha desarrollado desde el 2005 un modelo b-learning o aprendizaje semipresencial para algunas asignaturas que se imparten semestralmente en las distintas carreras.

Este modelo considera una cadena de trabajo formada por un coordinador de Asignatura de Sede Virtual, un coordinador de Sede, docentes, tutores virtuales y los alumnos.

La responsabilidad de gestión, apoyo y administración de las actividades de las asignaturas b-learning a nivel nacional es de Sede Virtual y su coordinador de asignatura.

De este modo, la calendarización de las distintas actividades es determinada por Sede Virtual semestralmente, conforme al programa oficial de estudio. Esta planificación académica es informada por Sede Virtual antes del inicio de cada semestre a Dirección Académica y al coordinador de cada Sede tal como puede observarse en segmento presentado en la Figura 3.

A su vez, esta información se comunica y difunde dentro de la Sede a las personas que participan en el proceso de gestión académica y de formación: directores de Área, coordinadores de Carrera, docentes, tutores y alumnos. A nivel operativo esto se realiza por medio de distintas estrategias comunicacionales: diseño y ubicación en lugares estratégicos de gigantografías, afiches (Anexo, Figura 11), incorporación de imágenes en CCTV, envío de e-mail, diseño y distribución de volantes a color, de fácil lectura y comprensión que se presenta a continuación en la Figura 4 y donde claramente se observa la estructura semanal de la planificación durante el semestre, se destacan con colores los períodos de clases presenciales de las clases en modalidad virtual, consignándose expresamente la modalidad y las unidades a tratar. Este instrumento ha facilitado el conocimiento de la planificación en docentes, tutores y alumnos en la primera semana de clases de cada semestre.

Figura 3. Segmento de planificación académica de la asignatura b-learning de Prevención de Riesgos.

Prevención de Riesgos					SEMANAS								
ZC0204	Unidad		Modalidad	Hrs	1	2	3	4	5	6	7	8	9
					LECTIVA	1	Fundamentos de seguridad e higiene Industrial	Presencial	14	3	3	3	3
3 hrs.	EV	Evaluación	Presencial	1					1				
	2	Normativa Chilena sobre Accidentes y Enfermedades Profesionales	e-Learning	12						3	3	3	3
	EV	Evaluación	Presencial	1									
	3	Prevención de riesgos asociados a la especialidad	Presencial	12									
	4	Introducción Sistemas Integrados de Gestión	e-Learning	8									
	EV	Evaluación	Presencial	3									
	EX	Examen	Presencial	2									
				53									

Figura 4. Imagen de volante de planificación de la asignatura b-learning de Prevención de Riesgo Semestre primavera 2009.



PLANIFICACIÓN PREVENCIÓN DE RIESGOS
PRIMAVERA
2009

		Semana	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Modalidad	Unidad
Agosto			3	4	5	6	7	1 8		
	1	10	11	12	13	14	15	Presencial	Fundamentos de seguridad e higiene Industrial	
	2	17	18	19	20	21	22			
3	24	25	26	27	28	29				
Septiembre	4	31	1	2	3	4	5	VIRTUAL	Normativa Chilena sobre Accidentes y Enfermedades Profesionales	
	5	7	8	9	10	11	12			
	6	14	15	16	17	18	19			
Octubre	7	21	22	23	24	25	26	Presencial	Prevención de riesgos asociados a la especialidad	
	8	28	29	30	1	2	3			
	9	5	6	7	8	9	10			
Noviembre	10	12	13	14	15	16	17	VIRTUAL	Introducción Sistemas Integrados de Gestión	
	11	19	20	21	22	23	24			
	12	26	27	28	29	30	31			
Diciembre	13	2	3	4	5	6	7	Presencial	Evaluación	
	14	9	10	11	12	13	14			
	15	16	17	18	19	20	21			
	16	23	24	25	26	27	28	Presencial	Examen	
17	30	1	2	3	4	5				
18	7	8	9	10	11	12				
	19	14	15	16	17	18	19	Presencial	Examen	
20	21	22	23	24	25	26				
21	28	29	30	31						

Siguiendo con la cadena de trabajo, el coordinador de Sede es designación por Vicerrectoría y Dirección Académica de Sede y sirve de nexo con Sede Virtual, cumpliendo entre otras, las siguientes responsabilidades:

- a) realizar sendas inducciones a los alumnos de las distintas asignaturas b-learning sobre el funcionamiento y uso de la plataforma de aprendizaje previo al inicio de las clases virtuales.
- b) atención a alumnos y docentes para responder eficientemente las consultas, orientar, derivar y elevar requerimientos según corresponda.
- c) difundir el cronograma y las distintas actividades de las asignaturas b-learning.
- d) supervisar el cumplimiento de los períodos presenciales y en modalidad virtual establecidos.
- e) coordinar sendas videoconferencias de inicio de las actividades virtuales destinadas a docentes y tutores virtuales respectivos, instancia en la que se comunican las directrices generales, se intercambian experiencias exitosas y se establecen acuerdos.
- f) realizar seguimiento de los rendimientos académicos de los alumnos por asignatura, sección y docente.
- g) realizar seguimiento personalizado de desertores.
- h) coordinar reuniones con los docentes de retroalimentación del desarrollo de las actividades y rendimientos logrados dentro de un proceso de mejora continua.
- i) informar y retroalimentar permanentemente a Dirección Académica, Dirección de Gestión Académica, directores de Áreas y Sede Virtual del desarrollo de las actividades y rendimientos académicos finales.
- j) apoyar la planificación académica y el ingreso correcto al SIGA de las asignaturas e/b-learning.

El docente de una asignatura b-learning es designado por cada director de Área en atención a las competencias, experiencia laboral, evaluación de desempeño docente cuando corresponda. No obstante, en la Sede Concepción-Talcahuano se ha establecido una política de participar una recomendación complementaria al proceso de decisión, basado en criterios como la acreditación en e/b-learning del docente, rendimientos académicos finales obtenidos en la asignatura, retroalimentaciones realizadas durante el semestre, integración demostrada con equipo de docentes, tutores y coordinadores, entre otros aspectos.

Por otra parte, la designación de los tutores virtuales para las asignaturas b-learning es de responsabilidad exclusiva de Sede Virtual, para lo cual dispone de un ranking resultante de una evaluación de desempeño realizada por ella.

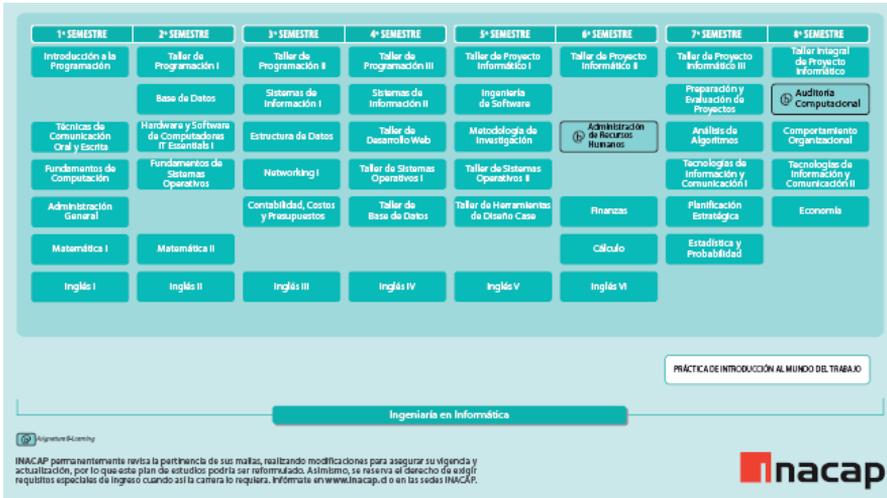
Complementa el proceso de decisión con la retroalimentación permanente del coordinador de Sede durante el desarrollo de las actividades virtuales y que surge de su función de supervisión del desarrollo de las actividades y de la información recibida de los alumnos ya sea por e-mail, entrevistas individuales, grupales e intervenciones en salas de clases.

En este mismo sentido, y para propender a la sistematización de este proceso, la Universidad Tecnológica de Chile-Inacap, Sede Concepción-Talcahuano, ha implementado desde el 2008 un piloto de encuesta de evaluación de desempeño del tutor virtual, tomada a los alumnos al término de cada período virtual.

Finalmente, los alumnos que participan de las asignaturas b-learning son aquellos que inscriben la asignatura conforme a su malla de estudio correspondiente a su respectiva carrera profesional. Como puede observarse

en la Figura 5, dentro de las mallas de estudio se identifican y destacan las asignaturas b-learning.

Figura 5. Malla curricular de estudio de la carrera de Ingeniería en Informática.



El modelo institucional contempla que dentro de una asignatura b-learning se desarrollen las actividades:

a) **Clases presenciales:** corresponden a las clases realizadas por el docente en una sala o laboratorio, según la necesidad de las actividades planificadas, y pueden ser de carácter teórico y/o práctico. Se inician con la exposición de los objetivos y aprendizajes esperados. Los contenidos de las unidades de la asignatura se desarrollan bajo la metodología inductiva práctica “aprender haciendo” en una secuencia de integración de la teoría con la práctica, en una presentación clásica empleando elementos tradicionales de enseñanza apoyado con medios audiovisuales, de acuerdo a planificación previa. En las exposiciones teóricas se estimula la participación activa de alumnos, el intercambio de experiencias, la resolución de problemas, guías de trabajos y análisis de casos, la investigación y exposición individual o grupal.

Dentro del proceso de aseguramiento de calidad institucional, el docente está sometido a un proceso de evaluación desempeño docente de parte de los alumnos y del superior jerárquico, además, a una evaluación a través de la observación de clases por un par calificado.

b) **Clases virtuales:** corresponden a las actividades planificadas a desarrollar durante el período en modalidad on line. Los contenidos dispuestos en las asignaturas b-learning son animaciones elaboradas por Inacap, las cuales contienen audio y video apoyados por elementos de ayuda como guías de trabajo, lecturas complementarias, glosario, fuentes de interés e industria al día. Están diseñados para el estudio independiente de parte del alumno, quien accede al material dispuesto a través de la plataforma de aprendizaje sin restricciones espacio-temporales, sean documentos en el centro de documentación desplegados como se aprecia en la Figura 6 y/o presentaciones multimediales interactivas desarrollados por cada contenido y que, a su vez, tiene botones para acceder a un glosario, a las guías de trabajos, links de

interés, entre otros, tal como se muestra en Figura 7.

Figura 6. Imagen de pantalla del centro de documentación con material de estudio y complementario para el alumno.

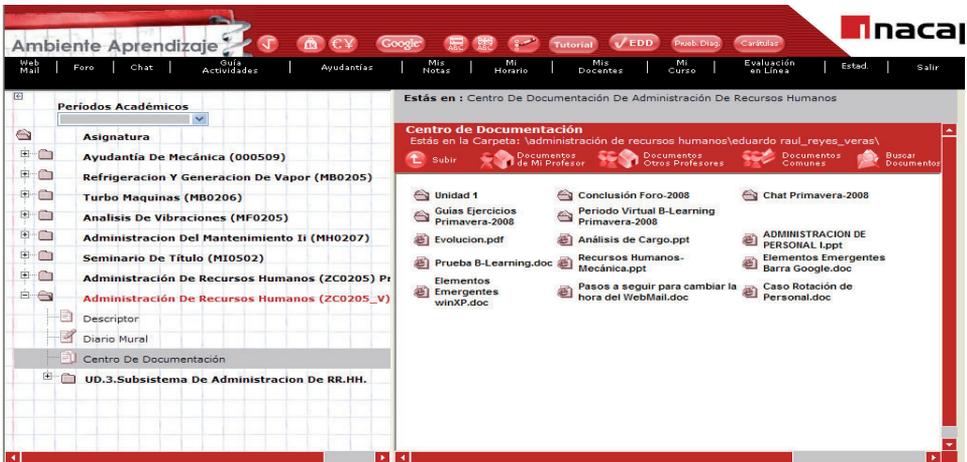


Figura 7. Imagen de pantalla con visualización de animación multimedial interactivo.



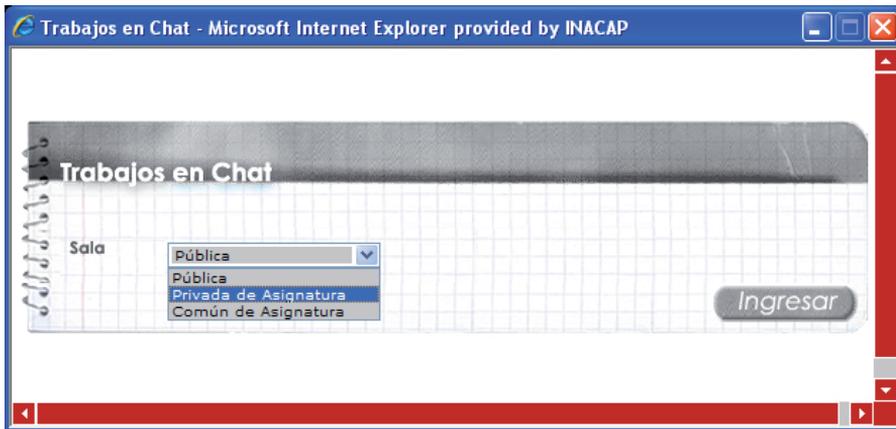
A su vez, las clases virtuales consideran el desarrollo de distintas actividades pedagógicas:

❖ **Chat:** los Alumnos participan de esta actividad sincrónica⁵ planificada,

⁵ Actividad sincrónica: actividad que propende el aprendizaje en tiempo real con un tutor guiando de modo on line un evento de enseñanza con cada uno de los participantes al mismo tiempo y comunicándose directamente grupal o individualmente. El tutor mantiene un control sobre la actividad, con las habilidades para convidar a los participantes, a levantar sus "manos electrónicas", motivar la participación activa y efectiva y cerrar adecuadamente la actividad. El contenido puede también ser entregado usando audio o videoconferencia, Internet y transmisiones en vivo de conferencias.

voluntaria, de interacción con el tutor virtual y cumple la función de instancia de reforzamiento de aprendizajes, resolución de consultas, intercambio de experiencias, sociabilización y de inculcar el respeto mutuo debido a la dinámica propia de esta herramienta virtual. El tutor se coordina previamente con los alumnos en fecha y horario. Esta herramienta, tal como se aprecia en la Figura 8, tiene tres salas o espacios de chat: el primero es un espacio público donde pueden interactuar todos los alumnos, docentes y tutores, indistintamente la asignatura y no tiene más sentido que un espacio de esparcimiento y libre expresión sin fines académicos; el segundo espacio corresponde a un espacio privado de la asignatura, en el cual el tutor es el responsable de guiar la interacción de los participantes con un objetivo pedagógico y en el que sólo pueden participar los alumnos asignados a la sección del tutor y de la cual éste debe guardar un respaldo en el centro de documentación para la consulta posterior de los alumnos que no pudieron participar. El último es una sala común de asignatura, también de objetivo académico pero se diferencia del anterior porque aquí pueden participar todos los alumnos que tengan la misma asignatura, indistintamente del tutor o sección asignada.

Figura 8. Imagen de ventana de acceso al chat y sus salas.



- ❖ **Foro:** los alumnos participan de esta actividad asincrónica⁶ donde el tutor virtual plantea un tema, artículo, link u otra propuesta atingente a los contenidos que, tal como se observa en la Figura 9, se presentan con un título sugerente acompañado del símbolo de un candado para indicar si el foro está abierto o cerrado a la participación de los alumnos y que, de acuerdo a lo establecido, tienen una vigencia de una semana. El propósito de esta herramienta virtual es la de generar un espacio de intercambio de opiniones, fundamentos y contra-argumentos entre alumno-tutor y/o alumno-alumno, fomentando el aprendizaje colaborativo, valorización e intercambio de experiencias y el respeto entre los participantes. La participación es calificada por el tutor virtual.

⁶ Actividad asincrónica: actividad similar a la anterior que difiere en que la interacción alumno-tutor ocurre en forma intermitente y con retraso en el tiempo.

Figura 9. Imagen de pantalla de foro en ambiente de aprendizaje.



- ❖ Guía de Trabajo: esta actividad asincrónica corresponde a ejercicios y /o análisis de casos atingentes a los contenidos, que deben ser desarrolladas y resueltas individualmente por los alumnos, que se encuentran disponibles en la plataforma de aprendizaje conforme a planificación y que deben remitirse por webmail al tutor virtual para su corrección dentro de un plazo preestablecido, vencido el cual el tutor sube al centro de documentación de la plataforma y/o envía por e mail la pauta correspondiente para su revisión. El desarrollo de esta actividad es calificada por el tutor virtual. En la Figura 10 se visualiza la imagen de los links para acceder a las guías de trabajo.

Figura 10. Imagen de acceso a guías de trabajo desde el ambiente de aprendizaje.



El webmail es el medio de comunicación preferente empleado entre los alumnos y tutor, no sólo para resolver las dudas surgidas durante el período de clases en modalidad virtual, cuyas respuestas son sociabilizadas con el grupo, sino también para informar y recordar las actividades planificadas, enviar mensajes motivadores, entre otros.

Una actividad crítica del modelo es la realización de la inducción a los alumnos sobre el funcionamiento y uso de la plataforma de aprendizaje previo al inicio de las clases virtuales. Esta inducción es realizada por el coordinador de Sede o docente. La calidad de esta actividad tiene un efecto directamente proporcional en la participación de los alumnos en las actividades virtuales.

Si bien el docente que imparte los contenidos de las clases presenciales no participa activamente durante el desarrollo de las actividades on line, éste tiene acceso a todo el material con los contenidos y las pautas de las guías de trabajo, recibe copia de los mensajes de los tutores y coopera con la motivación en la participación de sus alumnos en las distintas actividades contempladas durante el período virtual.

Al finalizar cada período en modalidad virtual, el docente recibe una planilla con una calificación individual de los alumnos conforme a su participación en las actividades y resolución de guías de trabajos. Esta calificación es ponderada como una evaluación en un porcentaje acordado entre todos los docentes y tutores asignados a la asignatura y Sede Virtual. Por otra parte, al docente le corresponde controlar por medio de una evaluación los contenidos impartidos bajo la modalidad virtual, de manera de controlar los aprendizajes esperados que establece el programa de estudio respectivo.

4. RESULTADOS

Se presenta un resumen anual, que corresponde a los datos de los semestre otoño y primavera respectivos, de la cantidad de alumnos que han cursado las asignaturas b-learning de Administración de RR.HH. y Prevención de Riesgos a partir de 2005, año de incorporación de esta metodología, hasta el año 2009, en curso, en el Gráfico 1, en base a datos de Tabla 1.

La selección de estas asignaturas para realizar este estudio obedece a que son asignaturas transversales a las distintas carreras que se imparten en la Universidad Tecnológica de Chile-Inacap Concepción-Talcahuano, de manera que reflejan de mejor manera el desarrollo histórico de la incorporación del modelo b-learning dentro del proceso formativo institucional.

En ella puede apreciarse un incremento de la cantidad de alumnos que han cursado ambas asignaturas de 833 el 2005 a 1124 alumnos el 2009, lo que representa un incremento del 34,9%.

El detalle de alumnos que cursaron las asignaturas b-learning de Administración de RR.HH. y Prevención de Riesgos en los semestres otoño y primavera por año, se presenta en Anexo, Tabla 3 y Tabla 4.

Dado que las asignaturas b-learning de Administración de RR.HH. y de Prevención de Riesgos se imparten en ambos períodos, desde el primer al sexto semestre de estudio las distintas carreras, el aumento de los alumnos inscritos en ellas obedece a la cantidad de alumnos matriculados en la institución, presentándose un peak el 2007, con 1403 alumnos cursando ambas asignaturas, asociado al impacto de la habilitación de la nueva infraestructura, en tanto que el crecimiento general del período 2005-2009 se asocia al posicionamiento de la Universidad Tecnológica de Chile-Inacap Concepción-Talcahuano en la zona.

En la asignatura b-learning de Administración de RR.HH., la cantidad de alumnos que la han cursado desde el 2005 al 2009 ha disminuido de 348 a 183 alumnos inscritos, respectivamente, tal como puede apreciarse en el Gráfico 1 y Tabla 1.

Lo anterior es consecuencia de la disminución de alumnos inscritos en esta asignatura, tanto en los semestres otoño y primavera, debido a las modificaciones de las mallas curriculares de las distintas carreras en que se imparte esta asignatura, propias de las revisiones y actualizaciones definidas a

nivel corporativo (Anexo, Tabla 3 y Tabla 4).

Gráfico 1. Cantidad anual de alumnos por asignatura b-learning.

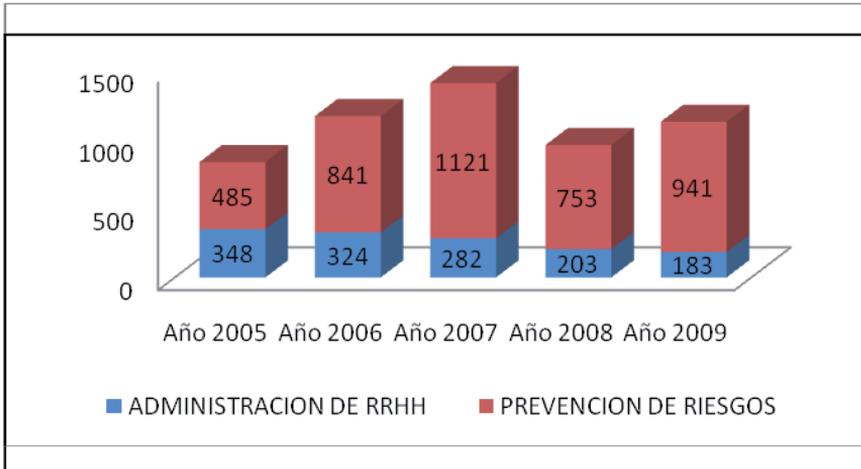


Tabla 1. Cantidad anual de alumnos por asignatura b-learning.

		Año 2005	Año 2006	Año 2007	Año 2008	Año 2009
CODIGO	ASIGNATURA	Total Alumnos				
ZC0205	ADMINISTRACION DE RRHH	348	324	282	203	183
ZC0204	PREVENCION DE RIESGOS	485	841	1121	753	941
Total		833	1165	1403	956	1124

Para medir el rendimiento académico de los alumnos se ha considerado el promedio general de notas anual y el porcentaje de aprobación correspondiente para las asignaturas b-learning de Administración de RR.HH. y Prevención de Riesgos, cuyos resultados históricos desde el año 2005 al 2008 se presentan en la Tabla 2, construida en base en los datos de los resultados semestrales otoño y primavera de cada año registrados en el SIGA y que se muestran en Tabla 5 y 6, en Anexo. Los datos del año 2009 no se han incluido en la Tabla 2 por cuanto el Año Académico finaliza el 31 de diciembre próximo, de manera que los resultados del semestre primavera 2009 están en pleno desarrollo.

Tabla 2. Promedio General de Notas Anual por Asignatura b-learning.

ASIGNATURA	Año 2005		Año 2006		Año 2007		Año 2008	
	Promedio	% Aprob.						
ADMINISTRACIÓN DE RR.HH.	5,0	88,7	5,1	88,0	5,1	88,5	5,0	85,3
PREVENCIÓN DE RIESGOS	4,5	79,6	4,3	79,0	4,4	78,0	4,3	75,3

Se aprecia que el promedio de notas en Administración de RR.HH., desde el

año 2005 al 2008 se ha mantenido en 5,0 en el año 2008.

A su vez, el porcentaje de aprobación en esta asignatura desde el año 2005 al 2007 se ha mantenido aproximadamente en un 88%, observándose un descenso a un 85%, el año 2008.

El análisis de los resultados particulares por secciones permite asociar la baja en el promedio de notas del año 2008 al número de alumnos desertores que se detectaron en las dos secciones abiertas en el semestre otoño 2008, con un 13% y 15%, respectivamente, afectando negativamente el promedio general y la tasa de aprobación semestral y anual. Cabe señalar que en los resultados del seguimiento individual de los desertores, el factor más importante que motiva la deserción son razones económicas.

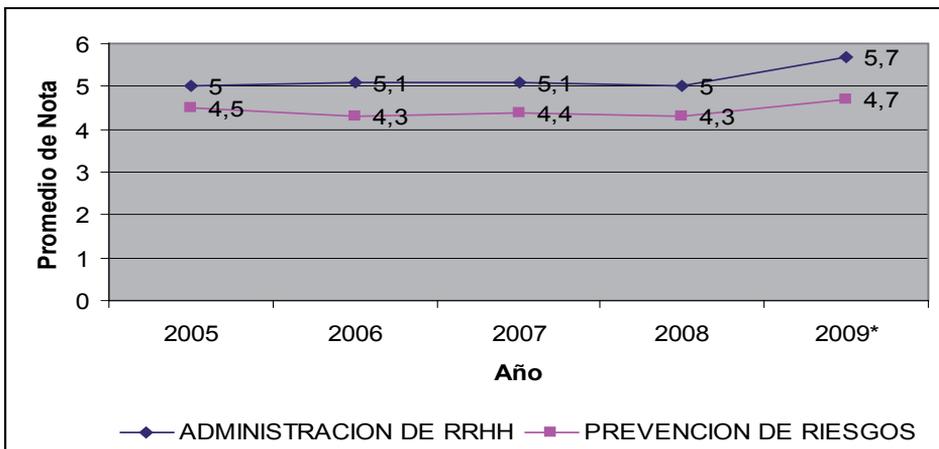
En la asignatura b-learning de Prevención de Riesgos, tal como se presenta en la Tabla 2, el promedio de notas desde 2005 al 2008 ha disminuido de un 4,5 a un 4,3 respectivamente, de igual manera, el porcentaje de aprobación de un 79% del año 2005, disminuyó a un 75%, el 2008.

Lo anterior se asocia a las características de los contenidos programáticos de la asignatura, a la insuficiente integración entre docentes y tutores, a cierta apatía de los docentes frente a la metodología y, fundamentalmente, por la tasa de desertores.

En vista a lo anterior, a inicio de 2009, se presentó a Dirección Académica un plan de gestión en esta asignatura que contempla el trabajo en equipo con los docentes, reuniones de retroalimentación, actividades motivadoras para los alumnos, difusión de información específica, entre otras acciones remediales y que, a luz de los resultados obtenidos en el semestre otoño 2009, ya permiten visualizar su efecto positivo, tal como se aprecia en el Gráfico 2 que, de mantenerse, representa un aumento significativo del promedio de notas.

Si bien el Año Académico 2009 no ha finalizado al momento del estudio, el propósito de incluir en el Gráfico 2 el promedio de notas obtenido en el semestre otoño 2009 es para presentar una proyección de resultados que, al igual que en la asignatura de Prevención de Riesgos, de sostenerse los resultados, también mejora significativamente el promedio general de notas en Administración de RR.HH.

Gráfico 2. Promedio General de Notas Anual por Asignatura b-learning.



*corresponde a resultados del semestre otoño 2009.

5. CONCLUSIONES

La gestión del proceso enseñanza-aprendizaje, así como la gestión académico-administrativa en la Universidad Tecnológica de Chile-Inacap Concepción-Talcahuano ha incorporado las tecnologías como parte de su cultura organizacional.

Los rendimientos académicos de los alumnos en las asignaturas de Administración de RR.HH. y Prevención de Riesgos bajo una modalidad b-learning no han manifestado un efecto negativo en su incorporación como metodología de enseñanza-aprendizaje sino más bien su madurez en relación al rendimiento académico con propicias proyecciones, tal como lo proyectan los resultados parciales para el año 2009, tal como se aprecia en Gráfico 2.

Dentro del modelo b-learning institucional debe considerarse como factores que pueden estar afectando los resultados:

- a) El proceso de evaluación de las asignaturas b-learning recae dentro de las responsabilidades del docente que realiza las clases presenciales, toda vez que se entiende que es él el responsable final del desempeño de sus alumnos y de asegurar el aprendizaje de los contenidos programáticos. De lo anterior se desprende que el rol del docente que imparte las clases en modalidad presencial de una asignatura b-learning es crítico, así como su designación. El modelo aplicado no considera una evaluación diferenciada para los contenidos en modalidad presencial y virtual lo que podría generar una disonancia en los instrumentos de evaluación y que debe atenderse en lo sucesivo.
- b) Los registros SIGA, herramienta institucional en los que se basa este estudio, no discriminan a los alumnos desertores que reprueban la asignatura b-learning de manera que su incidencia en los resultados de rendimiento académico no es menos importante y afectan negativamente los índices de promedio de notas y de porcentajes de aprobación, tal como se pudo comprobar en la asignatura de Administración de RR.HH. que para el semestre otoño 2008 tuvo un promedio de 4,6 con un 14% de Alumnos desertores. De aquí que la gestión sobre los alumnos desertores se presenta como un aspecto a abordar de parte de Gestión Estudiantil a quien Dirección Académica le ha asignado la responsabilidad.
- c) Si bien los docentes manejan la plataforma virtual para su gestión académica, ello no es suficiente para que comprenda el proceso de enseñanza bajo modalidad b-learning en que se requiere la utilización de otras herramientas virtuales: chat, foro, avisos. En este sentido, parece esencial que el docente que participa en alguna asignatura b-learning se acredite en dicha metodología para que pueda comprender y vivenciar, de mejor manera, el proceso de aprendizaje al que se verá sometido el alumno. Se sugiere el diseño de un estudio que demuestre la relación entre el manejo o dominio y utilización de las TIC's del docente con el rendimiento académico de los alumnos y con la percepción de la calidad de las clases al incorporar actividades virtuales interactivas.
- d) De nuestra experiencia durante el período 2005-2009, podemos indicar que nada asegura que un docente de una asignatura presencial, con alta evaluación de desempeño docente y competencias, garantice un buen rendimiento académico de los alumnos en una asignatura b-learning por cuanto en el proceso educativo intervienen otros factores: integración con el tutor virtual, motivación de los alumnos, calidad del proceso de inducción, entre otros. De aquí la importancia de la adecuada retroalimentación a las personas responsables al momento de

la asignación de un docente a una asignatura b-learning, basado en los distintos criterios establecidos señalados más arriba.

- e) Así mismo, nada asegura que un docente de una asignatura presencial, con alta evaluación de desempeño docente y competencias, garantice un buen desempeño como tutor virtual por cuanto las competencias necesarias en este último son diferentes. De aquí que resulta esencial una evaluación de desempeño del tutor virtual de parte de los alumnos como elemento complementario al sistema utilizado por Sede Virtual.
- f) La cadena de trabajo con los elementos participantes es crítica para el buen desarrollo del modelo y debe mantenerse interactiva permanentemente durante el desarrollo de todo semestre, indistintamente de los períodos en modalidad virtual o presencial atendiendo a las retroalimentaciones, informaciones y mejoras continuas que se originan desde aquí.
- g) Los mensajes electrónicos son el instrumento de manejo masivo e intensivo de comunicación formal entre docentes, tutores y alumnos. Toda vez que ya se están considerando otras herramientas virtuales para hacer más atractivo la comunicación de los contenidos: moodle, facebook, twitter, WebEx, que efectivamente ya se están empleando en las asignaturas e-learning.
- h) La comunicación y motivación hacia los alumnos es un factor fundamental para la claridad de la planificación, orientación en las actividades a desarrollar, animación en la participación en ellas, respuesta a requerimientos y consultas, entre otras, por lo que la función del coordinador de Sede dentro de la cadena de trabajo adquiere una relevancia estratégica especial.
- i) Finalmente, las TIC's en la educación plantean un gran desafío para los docentes; es necesario reflexionar sobre la resignificación de su papel como conductor de los aprendizajes esperados en los alumnos a raíz de las nuevas maneras de difusión de la información y sobre todo, nuevas maneras de relación con el conocimiento.
- j) Lo anterior hace que el docente requiera nuevas competencias en los distintos ámbitos, como ocurre en este caso con el conocimiento y manejo de una plataforma y la aplicación de una metodología b-learning por lo que parece necesario incorporar al programa de perfeccionamiento docente cursos, talleres u otros que permitan nivelar y/o mejorar las competencias tecnológicas de los docentes.

Finalmente y atendiendo a lo anterior, a nivel de Sede se estima necesario establecer un estudio de las competencias que tienen actualmente los docentes y los que debe tener el perfil del nuevo "Docente 2.0", para incentivar y desarrollar los aprendizajes del alumno en la generación de los conocimientos de una manera más eficaz y eficiente.

BIBLIOGRAFÍA

Meza-Jaque, Jessica y Guillermo Badillo. Modelo B-Learning en la Escuela de Informática - UNAB - Chile; Virtual Educa 2009; Buenos Aires; Argentina, 2009.

Sanz, C. et al; E-learning. Anales del Octavo Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación; 2006.

Universidad Tecnológica de Chile; Reglamento Académico, Santiago, 2009.

ANEXO

Tabla 3. N° Total de alumnos y N° de Secciones Semestre otoño por año y por Asignatura b-Learning.

		Otoño 2005		Otoño 2006		Otoño 2007		Otoño 2008		Otoño 2009		
CÓDIGO	ASIGNATURA	Total Alum.	Nº Sec.	Total Alum.	Nº Secciones							
ZC0205	ADMIN. DE RR.HH.	92	4	120	4	61	3	71	2	21	1	
ZC0204	PREVENCIÓN DE RIESGOS	651	23	625	19	839	23	679	18	724	22	
Total		743	27	745	23	900	26	750	20	745	23	

Tabla 4. N° Total de alumnos y N° de Secciones Semestre primavera por año y por Asignatura b-Learning.

		Primavera 2005		Primavera 2006		Primavera 2007		Primavera 2008		Primavera 2009	
CÓDIGO	ASIGNATURA	Total Alum.	Nº Sec.								
ZC0205	ADMINISTRACIÓN DE RRHH	256	10	204	7	221	6	132	4	162	5
ZC0204	PREVENCIÓN DE RIESGOS	229	8	214	8	280	8	208	7	217	7
Total		485	18	418	15	501	14	340	11	379	12

Tabla 5. Promedio de Notas Semestre otoño por año y Asignatura b-learning.

		Otoño 2005		Otoño 2006		Otoño 2007		Otoño 2008		Otoño 2009	
CÓDIGO	ASIGNATURA	Prom. Nota	% Aprob.								
ZC0205	ADMINISTRACIÓN DE RRHH	4,8	89,1	5	88,3	5,1	86,9	4,6	78,9	5,7	95,2
ZC0204	PREVENCIÓN DE RIESGOS	4,4	79,3	4,3	76,6	4,2	74,6	4,2	70,8	4,7	85,1

Tabla 6. Promedio de Notas Semestre primavera por año y Asignatura b-learning.

CÓDIGO	ASIGNATURA	Primavera 2005		Primavera 2006		Primavera 2007		Primavera 2008		Primavera 2009	
		Prom. Nota	% Aprob.								
ZC0205	ADMINISTRACIÓN DE RR.HH.	5,1	88,3	5,2	87,7	5,1	90,0	5,3	91,7	en desarro.	en desarro.
ZC0204	PREVENCIÓN DE RIESGOS	4,6	79,9	4,3	81,3	4,5	81,4	4,3	79,8	en desarro.	en desarro.

Tabla 7. Promedio de Alumnos por Sección y Promedio de Notas Semestre otoño por año y Asignatura b-learning.

CÓDIGO	ASIGNATURA	Otoño 2005		Otoño 2006		Otoño 2007		Otoño 2008		Otoño 2009	
		Prom. Alumnos Sección	Prom. Nota								
ZC0205	ADMINISTRACIÓN DE RR.HH.	23	4,8	30	5,0	20	5,1	36	4,6	21	5,7
ZC0204	PREVENCIÓN DE RIESGOS	28	4,4	33	4,3	36	4,2	38	4,2	33	4,7

Tabla 8. Promedio de alumnos por Sección y Promedio de Notas Semestre primavera por año y Asignatura b-learning.

CÓDIGO	ASIGNATURA	Primavera 2005		Primavera 2006		Primavera 2007		Primavera 2008		Primavera 2009	
		Prom Alum. Sec.	Prom Nota								
ZC0205	ADMINISTRACIÓN DE RR.HH.	26	5,1	29	5,3	37	5,1	33	5,3	32	en desarrollo
ZC0204	PREVENCIÓN DE RIESGOS	29	4,6	27	4,3	35	4,5	30	4,3	31	en desarrollo

Figura 11. Afiche con cronograma y planificación de actividades de asignaturas e/b-learning Semestre primavera 2009.

Cisco Networking Academy
 academiasico@inacap.cl
 (2) 472 2529
 soporeneta@inacap.cl
 (2) 472 2516
<http://sedevirtual.inacap.cl/academia>

Computación Básica
 computacionbasica@inacap.cl
<http://sedevirtual.inacap.cl/computacion>
 (2) 472 25 23

Calendario de Asignaturas Virtuales Primavera 2009

ASIGNATURA	Periodos por semanas	
	NOTA: Los fechas señaladas indican el tiempo de inicio de cada semana, al que sigue el número de días en que se dicta la asignatura.	
Administración de Recursos Humanos	10 ago - 14 sep	14 sep - 20 oct
Compromiso Organizacional	10 ago - 2 oct	10 oct - 18 nov
Industria Laboral	17 ago - 7 sep	14 sep - 20 oct
Transferencia de Riesgo	10 ago - 7 sep	14 sep - 18 oct
Auditoría Computacional	10 ago - 21 sep	28 sep - 2 oct
Computación Básica (e-Learning)	computacionbasica@inacap.cl	
Dinámica	Lunes 10 agosto - sábado 18 diciembre	Lunes 10 agosto - sábado 18 diciembre
Industria Preescolar	Lunes 15 al sábado 15 de agosto	Lunes 15 al sábado 15 de agosto
1º Pruebas online (110%)	Lunes 7 al sábado 12 de septiembre	Lunes 7 al sábado 12 de septiembre
2º Pruebas online (120%)	Lunes 19 al sábado 24 de octubre	Lunes 19 al sábado 24 de octubre
3º Pruebas online (220%)	Lunes 16 al sábado 21 de noviembre	Lunes 16 al sábado 21 de noviembre
Ayudante presencial	Lunes 23 al sábado 28 de noviembre	Lunes 23 al sábado 28 de noviembre
Pruebas Presencial (55%)	Lunes 30 de noviembre al sábado 19 de diciembre	Lunes 30 de noviembre al sábado 19 de diciembre

* Pruebas Online ■ Clases Presenciales ■ Clases Virtuales ■ Pruebas Online ■ Pruebas Presencial ■ Ayudante Presencial

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 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 – 2735393
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
Concepción, Chile.
Phone: 56 – 41 – 2735393
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. 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).
- 5. 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.
- 6. 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 la que pertenece/n. También deberá indicarse el autor que recibirá la correspondencia, precisando: dirección completa de correo, fax (en lo posible) y correo electrónico.
- 7. 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; título del artículo (entre comillas), nombre de la Revista (subrayado), número de la Revista, Institución que la edita, ciudad de edición y páginas citadas.

8. 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.

9. 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.

10. 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

11. 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

12. 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