

Vinculación Establecimientos
Educativos - Universidad:
**RELACIONÁNDONOS
PARA SER MEJORES**



Departamento de Prácticas
Vicerrectoría Académica
Vicerrectoría de Desarrollo
Universidad de Playa Ancha



60
años
Universidad de
Playa Ancha
1946-2006

Vinculación Establecimientos Educativos - Universidad:

RELACIONANDONOS PARASER MEJORES

Patricio Calderón Muñoz

Ilustración Portada:

Alejandro Torres J.

Registro de Propiedad Intelectual: Inscripción número 174898

ISBN: 978-956-296-070-0

SANTIAGO - CHILE

17 de octubre de 2008

Impreso en los Talleres del Servicio de Imprenta
de la Universidad de Playa Ancha
Valparaíso - Chile

AGRADECIMIENTOS

Como Director del Departamento de Prácticas de la Universidad de Playa Ancha, me siento muy agradado de reconocer un quehacer – esta importante publicación – de la que – creo - he podido adentrarme en toda su magnitud.

Esta publicación representa parte de la esencia y función de nuestra diaria tarea: nuestro compromiso, junto a los establecimientos educacionales, para hacer la formación de profesores un hito significativo en nuestro país.

Por lo tanto, quisiera agradecer a todos quienes nos ayudaron directa o indirectamente en esta publicación. Al profesor Patricio Calderón Muñoz, por haberse comprometido entusiastamente a dirigir este proyecto. A los profesores Sonia Quiroz Mejías, Luis Soto Escobillana y Jorge Vera Roda por su paciencia y dedicación en la revisión de estilo de los artículos que componen esta edición. Al diseñador Alejandro Torres Johansen por la colaboración en la composición de los textos y portada y al personal del Servicio de Imprenta de la Universidad de Playa Ancha Osvaldo Moraga González, Jefe del Servicio; Cristian Céspedes Vergara; Dante Pinto Valenzuela; Mario Pinto Pizarro, Ma. Cristina Aros Osorio y Danilo Becerra Astudillo; que tuvieron que dedicarle a esta empresa sábado y domingo. A todos los educadores y futuros profesores que aceptaron nuestra invitación para escribir – especialmente – y participar con entusiasmo en el texto que presentamos.

Ángel Bustos Balladares
Director del Departamento de Prácticas
Universidad de Playa Ancha

PRÓLOGO

La comunidad nacional ha venido – en estos años - tomando conciencia del carácter determinante que para el desarrollo del país significa fomentar y estimular una educación de calidad para todos y en todos sus niveles. A nuestra Universidad le corresponde, directamente, una tarea trascendental en este gran desafío de mejorar la educación de Chile, fundamentalmente, a través de la formación de los profesores que los actuales y futuros contextos sociales, económicos, culturales, éticos, científicos, tecnológicos y de innovación demandan con urgencia.

Nuestro Plan de Desarrollo Estratégico Institucional ha puesto un fuerte énfasis en la calidad de su quehacer y en la responsabilidad social de la Universidad. Visión traducida en la concreción de un conjunto de estrategias, objetivos y metas que apunten, directamente, a su cumplimiento, a profundizar los procesos de aprendizaje y, esencialmente, que los resultados se objetiven en reales competencias, vinculadas estrechamente con las demandas de la sociedad actual y futura. La responsabilidad social universitaria tiene como correlato la igualdad de oportunidades para todos, en particular, para quienes, teniendo talentos no han tenido los apoyos para desarrollarlos en plenitud. También guarda profunda relación con el imperativo de satisfacer necesidades de la sociedad, aquellas que vienen del entorno, del complejo tejido de la realidad social.

Es por lo anterior, que reflexionar sobre «la práctica pedagógica», es dar cuenta de la preocupación que la Institución ha tenido por la responsabilidad social en los procesos de formación de sus profesionales de la educación. Exigencia necesaria si deseamos tener una educación de mejor calidad y más equitativa. En consecuencia, práctica docente y desempeño académico constituyen el fundamento de nuestro vínculo con el sistema educativo y con el aprendizaje de nuestros estudiantes.

De la lectura de cada uno de los artículos de esta publicación, no me es posible abstraer su estrecha relación con el mencionado «Plan de Desarrollo Estratégico Institucional 2007-2010». Reflexionar al respecto implica, necesariamente, un desafío, que conlleva un anhelo común, desarrollar estrategias que avalen un mejoramiento continuo en el debido quehacer.

Auguramos que las reflexiones expuestas en esta edición servirán de apoyo a la formación de nuestros estudiantes y al perfeccionamiento de los profesores en ejercicio ya que responden a experiencias concretas y a la necesidad de ser reflexivos, críticos, creativos e innovadores. Esta publicación evidencia la convicción y el compromiso asumido con la institución, único camino para generar los cambios deseados que permitan alcanzar los objetivos que la misión impone.

Patricio Sanhueza Vivanco
Rector
Universidad de Playa Ancha

PALABRAS PRELIMINARES

Esta publicación es un resultado asociado al desarrollo de los Talleres de Vinculación con el Sistema Educativo (VISE), que constituyen un conjunto asignaturas institucionales, presente en la malla curricular de la formación de profesores.

Las VISE constituyen un cuerpo de asignaturas con doble status, por una parte, está en la estructura del curriculum y por otra, es central en nuestro plan estratégico institucional como parte del proceso de vinculación con el medio, pues es un eje fundamental en nuestro desarrollo, de lo que sentimos mucho orgullo.

Muchos de nosotros ingresamos a estudiar pedagogías atraídos por la especialidad, como la química, la física o las matemáticas, como fue en mi caso. Si a esto se suma que nuestra mayor atención y tiempo estaban dedicados a la especialidad y no a la formación pedagógica, nos llevaba a sentirnos más físicos o matemáticos¹ que profesores, que era lo que estábamos estudiando. Al incorporarnos a la universidad como académicos, esta fijación por la especialidad fue con cada uno de nosotros y de esta manera nuestro desarrollo académico siempre estuvo orientado en el ámbito disciplinario específico; no obstante, que parte de nuestro quehacer está en la formación de profesores. Esto nos llevó a

¹ *El Señor R. Tiemann es profesor de Matemática y Física de la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas*

pensar que la responsabilidad de la formación pedagógica no era nuestra, sino de la Facultad de Educación, estableciéndose un divorcio entre la especialidad y la formación profesional.

Han ocurrido dos hitos que me han permitido comenzar a corregir esta distorsión, el primero es el proceso de acreditación de las carreras, en que los pares evaluadores relevan como uno de los aspectos más positivos en la formación de profesores la línea de la asignatura VINCULACIÓN CON EL SISTEMA EDUCATIVO (VISE), ese hecho nos hace reflexionar y comenzamos a poner atención, en mi condición de Decano en ese momento, en el sentido que nuestra responsabilidad, y compromiso está con la formación de un profesor de especialidad científica y no con la formación de un científico.

El segundo hito ocurre cuando me nombran Vicerrector Académico y me encuentro con el tema de la Práctica Profesional y en particular con la oficina de Prácticas Profesionales. Debo reconocer que en un inicio estaba muy sesgado al respecto puesto que pensaba, como otras autoridades de nuestra universidad, que era una unidad que no se justificaba y que existía un exceso de personal y de horas asignadas y que el tema de las prácticas profesionales podía ser resuelto en las Facultades. Posteriormente, al iniciar este camino, en el que llevo ocho meses como Vicerrector Académico, he ido creciendo en lo que significa, en la formación de profesores, el tema de las Prácticas en general y en particular el tema de las VISE, de la importancia y del impacto que estas tienen, de allí mi apoyo a estas asignaturas institucionales.

Es por ello, que es muy importante que quienes tienen la responsabilidad de asignar la carga docente, tengan siempre presente que no se puede entregar la responsabilidad de una

WISE a un académico que no tenga las competencias y los conocimientos que se requieren para esta asignatura de tanta importancia o por la misma razón, que el académico asignado a una Práctica profesional no tenga ninguna relación con los establecimientos educacionales.

Las VISE tienen un impacto positivo en la formación de nuestros estudiantes puesto que estos comienzan a conocer y a interactuar con el sistema educativo desde muy temprano en su formación, como son las VISE I, donde estos comienzan a conocer y a interactuar con el establecimiento educacional, aprenden a conocer el entorno donde desarrollarán su vida profesional. Estos alumnos que vuelven a la escuela, lo hacen desde una perspectiva distinta puesto que vienen a observar conductas, cómo se desarrolla un consejo de profesores, cómo participan los profesores en este consejo, si hay o no participación, si hay o no hay compromiso de estos, si hay o no camaradería, qué ocurre con los recreos tanto con los alumnos como con los profesores, consejos de curso, cómo se relacionan los profesores con los alumnos, si afecta lo económico o no afecta; observa en general, lo íntimo de lo que pasa en los establecimientos educacionales. En síntesis, la VISE I es la primera aproximación que nuestro alumno tiene con los establecimientos educacionales los que les permite descubrir si realmente tienen vocación o motivación para ayudar a los demás a educarse.

En la VISE II donde nuestros alumnos aprenden, entre otras cosas, a creer en sí mismo y en sus potencialidades, a socializar, relacionarse bien con las personas, a trabajar en equipo, negociar, asumir liderazgo y compromiso con los conocimientos logrados, y finalmente en la VISE III, conocen y comparan diversas metodologías de enseñanza en la especialidad de su interés. En esta etapa el alumno observa in

situ las metodologías utilizadas por los profesores de aula, lo que le permite analizarlas, comprenderlas y compararlas con la teoría. En fin, esta asignatura entrega una base que es fundamental para la Práctica Profesional

Es necesario estudiar y conocer cuál debe ser el perfil de un profesor VISE, cuántas horas-profesor se requiere para un proceso de calidad, cuántos estudiantes puede tener cada Taller VISE. Es necesario caminar hacia la meta de estructurar un staff de académicos especializado, perfeccionado en VISE. La formación de nuestros estudiantes debe ser de calidad, y hoy debemos estar más atentos a este propósito, pues los egresados de las carreras de pedagogía van a ser calificados a través de un examen de habilitación. También se hace necesario la incorporación de profesores de aula, de los establecimientos educacionales, en la formación de profesores tanto en las VISE como en las Prácticas Profesionales.

Finalmente, felicitarnos por esta publicación que tiene como propósito aportar conocimientos que permitan por una parte, mejorar la formación de profesores y por otra, colaborar con los profesores en ejercicio a través de estos artículos que potencian nuestra vinculación con el medio, le dan sentido y nos dan la posibilidad de mejorar a todos los protagonistas de la Educación en el Chile de hoy.

Rolando Tiemann A.
Vicerrector Académico
Universidad de Playa Ancha

PRESENTACIÓN

Nadie, y en ningún lugar del mundo, deja de apuntar al hecho indesmentible de que la educación es fundamental para el progreso y el desarrollo del país y del enriquecimiento cultural, material y moral de sus habitantes. En Chile, la discusión acerca de la educación es permanente en los últimos años. En los Mensajes de la Presidenta de la República se le han dedicado acápite completos al compromiso del Gobierno con la educación. Así, el primer apartado del Mensaje de 2007 es «Más y mejor educación». En 2008, el mensaje presidencial también se refirió extensamente a la educación en todos sus niveles, y específicamente en cuanto a la pedagogía, señala: «Vamos a crear las bases de una nueva carrera profesional docente en conjunto con los profesores de Chile. En esta senda, vamos a culminar el proceso de acreditación de las carreras de Pedagogía, implementar un examen de habilitación de competencias disciplinarias y pedagógicas de los estudiantes de Pedagogía, y vamos a impulsar planes de inducción docente en el marco de la Red Maestros de Maestros».

Nuestra Universidad, que en su origen es una universidad pedagógica, tiene una gran responsabilidad ante esta imperiosa necesidad de elevar cada día el nivel de la educación de nuestros niños y jóvenes, y consecuentemente con eso, nuestros currículos y nuestro quehacer docente deben estar en consonancia con esta demanda. Nuestros alumnos de Pedagogía van a enfrentar el desafío de una realidad cambiante en el día a día, tanto por la cantidad de información globalizada a la que acceden sus estudiantes, como por el vertiginoso avance científico y cultural, que exige el desarrollo de más y

variadas competencias. El mundo requiere hoy de mejores y más comprometidos profesores.

Desde hace casi una década, a partir del Proyecto de Formación Inicial, en la Universidad de Playa Ancha los estudiantes de Pedagogía encuentran en su currículo la vinculación temprana con el medio educativo en el que van a desarrollarse profesionalmente a su egreso. Este acercamiento, que es un proceso gradual y en etapas de creciente complejidad, permite que su arribo a la Práctica Profesional sea la culminación de esa aproximación y ha sido reconocido como exitoso y valorado positivamente en sus resultados. En periódicas jornadas de evaluación, los docentes a cargo, los estudiantes y los profesores del sistema expresan sus opiniones, y también sus sentimientos ante esta actividad, en las que se repiten los calificativos de «enriquecedora» y «motivante». Asimismo, en el proceso de acreditación, los evaluadores externos han emitido opiniones favorables y elogiosas acerca de los Talleres de Vinculación con el Sistema Educativo.

Para el funcionamiento de estas Prácticas Tempranas y de la Práctica Profesional, son necesarias la acción y la interrelación de un gran número de personas. El trabajo en equipo es fundamental y es responsabilidad del Departamento de Prácticas, unidad vinculada con la Dirección General de Docencia, el que organiza las actividades, vela por el cumplimiento de las tareas de los estudiantes y evalúa su trabajo. Aquí existe un equipo cuya meta es mejorar cada día la preparación para una práctica docente de calidad, y a ello se entregan con tesón y compromiso sus integrantes.

El Departamento de Práctica une a sus dos publicaciones anteriores, *Manual para los Talleres de Vinculación con el Medio Educativo* (2001) y *Una Nueva*

Mirada para la Práctica en la Formación Docente Inicial (2002), esta serie de artículos surgidos de las experiencias de los estudiantes en Práctica y de profesores de los establecimientos educacionales con los que la Universidad se vincula. Cada uno de ellos tiene el valor de ser producto de reflexiones acerca de vivencias docentes y del acercamiento a realidades educativas diversas.

Así, en *Relacionándonos para ser mejores* encontramos artículos basados en experiencias de colegios que han desarrollado modelos interesantes de prácticas pedagógicas, reflexiones acerca de la práctica docente y de la convivencia escolar, modos de enfrentar los desafíos de la experiencia pedagógica, entre otros temas de gran interés.

Los autores son profesores de establecimientos educacionales, académicos de la universidad, estudiantes de postgrados de nuestra universidad, estudiantes en práctica y también los que han tenido la experiencia de prácticas tempranas.

Importante iniciativa esta, la de recoger en un volumen tanta y tan variada y rica experiencia, cuya lectura, sin duda, será una valiosa fuente de información y constituirá un aporte para los actuales y futuros profesores.

Patricia Arancibia Manhey
Directora General de Docencia

PALABRAS DEL EDITOR

Resulta imposible no recordar nuestra publicación editada por el Departamento de Prácticas, hace seis años: «*Una nueva mirada para la práctica en la formación docente inicial*». Su motivación cobijaba un gran deseo que hoy – con mucha satisfacción – vemos como se ha ido generando, ya el trabajar aisladamente parece, por decir lo menos, extraño, ahora esa naciente asociación pudo configurar la anhelada integración, se ha desarrollado un trabajo conjunto: alumnos practicantes, profesores de los establecimientos educacionales y profesores universitarios. En estas páginas – ahora – escriben nuestros ex alumnos(as) de VISE, flamantes profesores(as) y, colegas-alumnos de programas de postgrado de Magíster y Doctorado: nuevo y significativo aporte, dado que contribuyen con su visión desde la reflexión de su trabajo y de la investigación.

Así, en este confluir surge – entonces – un propósito: «*Ayudándonos a ser mejores*» en nuestra interacción profesional para una óptima formación de profesores.

Los diecinueve documentos que componen esta publicación, fruto del trabajo de veinticuatro autores(as), corresponden a informes o resúmenes de investigaciones, ensayos, estudios de casos, reflexiones de prácticas docentes, propuestas educativas y modelos de establecimientos. Seguro de la reflexiva lectura de esta publicación, presento una referencia de cada trabajo:

1. **«Sobre el qué, el cómo y el por qué».** El profesor español, Juan Mata Anaya, manifiesta su inquietud acerca de cómo la educación se preocupa preferentemente de la enseñanza de los contenidos o de los procedimientos metodológicos, sin – muchas veces – existir la inquietud del por qué se debe aprender lo que se ha seleccionado como parte de los contenidos curriculares.
2. **«Atreverse a creer».** Sebastián Soto Vera, actual profesor de Música, estudiante de uno de nuestros programas de postgrados, escribe de una manera muy especial el impacto que provoca el aprendizaje actitudinal a través del tiempo: un buen profesor puede hacer la diferencia.
3. **«Valiosa interrupción. Invitación a una reflexión acerca del desarrollo de competencias superiores».** Una de nuestras ex alumnas de la carrera de pedagogía en castellano, Solange González Moraga, actualmente estudiante de postgrado, se pregunta, ¿Cuánto de lo que hacen y no hacen los alumnos en sus establecimientos educacionales se relaciona con los que los profesores hacen y dejar de hacer?
4. **«Este Colegio es una Utopía».** Cuando la institución educacional crea y mantiene un clima institucional agradable. Elisabeth Anríquez Ebner, psicóloga, ex directora de un colegio particular de Paine, relata los inicios, desarrollo y logros de este establecimiento, modelo de sana convivencia.
5. **«Un camino hacia el saber».** Trayecto descrito por una ex alumna de la carrera de pedagogía en inglés, Francisca Loyola Arenas, desde su primer año, hasta llegar a ser profesora, ya con cuatro años de experiencia en el sistema educativo, valora sus cursos de VISE y Práctica Profesional.

6. **«Gajes del oficio. Algunas reflexiones sobre mi experiencia docente».** Acerca de cómo, una de nuestras actuales alumnas, Karen Machuca Vergara, decidió ser profesora de lenguaje a los 13 años. Cuenta sus experiencias en las prácticas y cómo ha podido enfrentar exitosamente varios de los desafíos con sus alumnos, que sí son capaces de encantarse, emocionarse, interesarse y aprender.
7. **«Competencias específicas de los profesores de educación básica».** Verónica Cortés Luengo realiza una síntesis de su Seminario de Tesis del programa de postgrado en Pedagogía Universitaria. El escrito destaca que sus interrogantes surgen a partir del conocimiento del Marco de la Buena Enseñanza y sus resultados se relacionan con competencias específicas más pro activas que no deben faltar en los futuros profesores de educación básica.
8. **«Desconocer la base del conflicto crea nuevo conflicto».** Una jefe de UTP de un Colegio de San Fernando, Cecilia Contreras Domínguez, actual alumna de doctorado, reflexiona, mediante un estudio de caso, cómo la práctica pedagógica incita a tratar de resolver situaciones conflictivas sólo considerando lo que se percibe claramente.
9. **«¿Es posible desencadenar conductas respetuosas en alumnos vulnerables?»** La respuesta es afirmativa: se requiere un trabajo arduo, exigente y de largo aliento, y por sobre todo, prioritario. Todos los demás logros son secundarios y muchas veces posibles, sólo, únicamente, si la relación profesor-alumno es de genuino y sentido respeto. Planteamiento del psicólogo, Ángel Bustos Balladares.
10. **«Superación del aburrimiento de los alumnos en el aula: un desafío docente.»** Una de nuestras alumnas

de la sede de San Felipe, Lucía Muñoz Rojas, escribe sobre sus experiencias en las prácticas tempranas desde la perspectiva de las maneras en que se puede vencer el aburrimiento de los alumnos.

11. « **Taller de Vinculación del Sistema Educativo III, su relación con padres y apoderados: realidad de la Carrera de Educación Básica.**» Dos académicos, Marta Castañeda Meneses y Alejandro Verdugo Peñaloza, con amplia experiencia en el desarrollo de las VISE, dan cuenta de sus prácticas y hallazgos con el trabajo de los practicantes con los padres y apoderados. Así, los futuros profesores consideran a la familia como el primer educador, que en el contexto de las prácticas tempranas, asume la forma de observación, diseño e implementación de talleres en reuniones de apoderados.
12. «**Características personales y pedagógicas de profesores exitosos en escuelas vulnerables**». Cuatro alumnos tesistas muestran los principales logros de su investigación. Aquellos profesores elegidos por sus directivos como los mejores educadores de escuelas vulnerables de Valparaíso, se destacan por ser honestos, perseverantes, democráticos, comprometidos, afectuosos, pacientes, entre otras características.
13. « **El Fracaso escolar**», artículo del académico señor Jorge Vera Roda, analiza las explicaciones de los profesores de Enseñanza Media respecto de las causas del fracaso escolar, entre ellas las carencias con que los alumnos llegan al colegio, sus características sociales y familiares.
14. «**Cultura organizacional. El rol que deben cumplir el director y los alumnos**». Directivos, técnicos y profesores son los responsables de crear las condiciones que faciliten el aprendizaje en sus alumnos de capacidades y competencias que potencien la

creatividad, iniciativa, responsabilidad, respeto y compromiso. Esta es la tesis que sustenta el académico Claudio Figueroa López.

15. **«Convivencia escolar: laboratorio formador de una ciudadanía responsable»**. El académico Patricio Calderón Muñoz, explica cómo debemos fomentar la participación de los alumnos en la generación de políticas generales dentro del establecimiento educacional para que la escuela sea el verdadero laboratorio donde se gesticione la construcción de la democracia para llegar a ser ciudadanos responsables.
16. **«Vinculación con el sistema educativo: perspectiva desde una escuela»**. La directora de la escuela San Luis de Valparaíso, Loreto Sobrado González, relata cómo la Universidad y los colegios pueden ser exitosos en su labor de formación inicial del profesorado, no obstante, reconoce muchos aspectos que deben ser analizados para el logro de sus objetivos.
17. **«Proceso metacognitivo y aprendizaje»**. El planteamiento de la académica, Mónica Toledo Pereira, indica que los profesores son los encargados de provocar el aprendizaje en los estudiantes y promover en ellos un conjunto de cambios cognitivos y actitudinales. En el contexto de los cambios cognitivos resalta la metacognición como un elemento importante de regulación del proceso de pensamiento.
18. **«¿Cómo mejorar nuestras prácticas pedagógicas? Una invitación al diálogo profesional»**. En este interesante documento, el académico Enrique Ramírez Fernández brinda proposiciones teórico-prácticas acerca de cómo mejorar el quehacer de las Prácticas Profesionales: trabajo colaborativo, reflexión, investigación-acción y conexión continua y sostenida entre todos los actores involucrados.

19. *«Desarrollo profesional docente: una perspectiva desde la racionalidad educativa geo-cultural»*. A reflexionar sobre formas de pasar desde la trinchera educativa a un contexto de aprender-aprender, a convivir en la diferencia y la diversidad, son algunos de los planteamientos de los académicos René Flores Castillo y Juan Carlos Molina Carvajal. Uno de los desafíos planteados es cómo se puede contribuir desde y con la escuela al desarrollo del proyecto personal, local, regional y país que se desea.

Esperamos, por tanto, que esta nueva publicación del Departamento de Prácticas se constituya en motivo de reflexión y referencia a todos sus lectores, especialmente a futuros educadores como a profesores en ejercicio.

Patricio Calderón Muñoz
Editor

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	3
PRÓLOGO..... Rector	5
PALABRAS PRELIMINARES..... Vicerrector Académico	7
PRESENTACIÓN..... Directora General de Docencia	11
PALABRAS DEL EDITOR..... Editor	15
ÍNDICE.....	21
SOBRE EL QUÉ, EL CÓMO Y EL POR QUÉ..... Juan Mata Anaya	25
ATREVERSE A CREER..... Sebastián Soto Vera	29
VALIOSA INTERRUPTIÓN: INVITACIÓN A UNA REFLEXIÓN ACERCA DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SUPERIORES..... Solange González Moraga	37
¡ESTE COLEGIO ES UNA UTOPIÁ!..... Elisabeth Anríquez Ebner	47
UN CAMINO HACIA EL SABER..... Francisca Loyola Arenas	63

GAJES DEL OFICIO. ALGUNAS REFLEXIONES.....	71
SOBRE MI EXPERIENCIA DOCENTE	
Karen Machuca Vergara	
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LOS	
PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA.....	79
Verónica Cortés Luengo	
DESCONOCER LA BASE DEL CONFLICTO	
CREA UN NUEVO CONFLICTO.....	91
Cecilia Contreras Domínguez	
¿ES POSIBLE DESENCADENAR CONDUCTAS	
RESPECTUOSAS EN LOS ALUMNOS VULNERABLES?.....	103
Ángel Bustos Balladares	
SUPERACIÓN DEL ABURRIMIENTO DE LOS ALUMNOS	
EN EL AULA: UN DESAFÍO DOCENTE.....	127
Lucía Muñoz Rojas	
TALLER DE VINCULACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO III,	
SU RELACIÓN CON PADRES Y APODERADOS: REALIDAD	
DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA.....	137
Marta Castañeda Meneses	
Alejandro Verdugo Peñaloza	
CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y PEDAGÓGICAS	
DE PROFESORES EXITOSOS EN ESCUELAS VULNERABLES.....	149
Francisco Cruz Briceño	
Claudia Espinosa Rocha	
Ivonne Sarce Martínez	
Paloma Saunero Vinciguerra	
EL FRACASO ESCOLAR.....	171
Jorge Vera Roda	

CULTURA ORGANIZACIONAL: EL ROL QUE DEBEN CUMPLIR: EL DIRECTOR Y Los Alumnos.....	193
Claudio Figueroa López	
CONVIVENCIA ESCOLAR: LABORATORIO FORMADOR DE UNA CIUDADANIA RESPONSABLE.....	221
Patricio Calderón Muñoz	
VINCULACIÓN CON EL SISTEMA EDUCATIVO: LA PERSPECTIVA DESDE UNA ESCUELA.....	253
Loreto Sobrado González	
PROCESO METACOGNITIVO Y APRENDIZAJE.....	263
Mónica Toledo Pereira	
¿CÓMO MEJORAR NUESTRAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS? UNA INVITACIÓN AL DIÁLOGO.....	283
Enrique Ramírez Fernández	
DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: UNA PERSPECTIVA DESDE LA RACIONALIDAD EDUCATIVA GEO-CULTURAL.....	299
René Flores Castillo Juan Carlos Molina Carvajal	
SEMBLANZAS DE LOS AUTORES.....	310

SOBRE EL QUÉ, EL CÓMO Y EL POR QUÉ

Juan Mata Anaya

Esas tres partículas interrogativas, combinadas en un orden u otro, son la clave de la educación. Qué enseñar, cómo hacerlo, por qué llevarlo a cabo. Hay épocas en las que prima el qué, y entonces todas las discusiones derivan hacia los contenidos, los programas, los currículos. Son etapas en las que parece que lo que se aprende, la cantidad y calidad de lo que debe saberse, es lo más relevante. Es fundamental saber quién fue Bernardo O'Higgins o cuál es la montaña más alta del planeta o cómo se llama el autor de *El libro de la selva* o qué es un paramecio. Y así sucesivamente. Los autores de los libros de texto se afanan en fijar con el mayor detalle el conjunto de saberes que los alumnos de los distintos niveles educativos deben memorizar para ser considerados aptos. Poco importa si de verdad los alumnos aprenden lo que se les ofrece o si les será de alguna utilidad posterior, lo urgente y tranquilizador es desarrollar los programas, explicar todas las lecciones. Se supone que por el mero hecho de estudiar, acumular datos y rendir exámenes los alumnos serán más cultos, más talentosos.

En otras épocas prevalece el cómo. Toda la atención se centra entonces en los métodos, en los procedimientos, en los modos de actuar. Se piensa que el hecho de que los alumnos aprendan o no depende no tanto de los contenidos como de la didáctica. Son épocas de controversia, de renovación pedagógica, de cambios de estilo. Las discusiones giran en

torno a las técnicas de explicación, el ambiente en el aula, las habilidades de los profesores, las tecnologías de la información, los instrumentos formativos, la construcción del conocimiento por parte de los alumnos, las evaluaciones. Se supone que el fracaso escolar es debido a la impericia docente o a los métodos obsoletos que se despliegan en las aulas. De ese modo, van sucediéndose ante los ojos de los profesores baterías de nombres que tratan de especificar las últimas investigaciones y las novedades metodológicas.

Esas dos preocupaciones se alternan en las discusiones públicas sobre la educación, que según las épocas y las tendencias van dando prioridad a los programas o los procedimientos. Una vacilación que está igualmente presente en la conciencia de los profesores, que unos días están convencidos de que el éxito escolar es cuestión de acertar en los contenidos y el temario y otros días piensan que aun la materia más árida podría interesar a los alumnos si se les ofreciera a través de estrategias didácticas entretenidas y eficaces. De ese modo, emparejados entre las asignaturas y los métodos, entre lo que deben enseñar y lo que deben practicar, van cumpliendo día a día con su trabajo.

Lo que sí es cierto es que la tercera de las interrogaciones señaladas al principio apenas despierta interés, apenas ocupa un lugar en los debates sobre la educación. Ni tampoco tiene albergue en las preocupaciones de los profesores. No parece importar demasiado por qué enseñamos, por qué hacemos lo que hacemos. Parece que hemos delegado en otros la respuesta a esa pregunta irrecusable, cuando debería ser la primordial para nosotros. A menudo la damos por supuesta o nos amparamos en los tópicos más insulsos: porque lo mandan las leyes, porque siempre ha sido así, porque hace progresar a los niños, porque lo demanda la sociedad. Pero no es a ese tipo de respuestas burocráticas a las que me refiero. Me refiero a la respuesta íntima

que cada cual debería darse, previa interrogación personal: por qué enseño, por qué hago lo que hago, por qué explico como explico. Nada de lo que uno emprenda, nada de lo que uno ambicione, debería estar descargado de propósitos y significados personales. Pienso que sólo así podremos sobrevivir a la banalidad y la rutina y sólo así sabremos salir indemnes de las tempestades y las decepciones.

No pretendo decir que ese proceso de introspección deba sustituir a las preocupaciones por los contenidos o los métodos, ni que baste para hacer las cosas con eficiencia, ni que de ese modo cumplamos bien con nuestras obligaciones, ni que de ahí se deriven la clarividencia y el buen hacer. Sería ingenuo pensar que la simple honestidad o la meditación bastan para ser un buen profesional. Me parece, sin embargo, que la atención hacia nuestra tarea, la reflexión sobre el significado de nuestros actos y nuestra relación con los alumnos, ayuda a entender mejor nuestra misión. Nos puede hacer más clarividentes, menos indefensos. En cualquier caso, puede contribuir a que seamos más conscientes, a elaborar criterios propios, a no dejarse llevar por el oleaje de las modas pedagógicas.

Es cuanto puedo responder sobre mi trabajo y mi experiencia. No me atrevo a dar consejos, ni me siento capaz de adoctrinar. Únicamente puedo decir que antes que otra preocupación, y con respecto a mis alumnos, me siento impulsado a definir qué espero de ellos, qué puedo ofrecerles, qué merece la pena de veras que yo les enseñe. Me gustaría que, a propósito de la lengua y la literatura, fuesen capaces de estimar el valor del lenguaje, que viesan en los libros una fuente de conocimiento sobre el mundo y sobre sí mismos, que aprendieran a emocionarse y pensar con las palabras, que consideraran que leer puede ser una experiencia ética, que se preocuparan por la vida de los otros mientras leen un libro. Esos son algunos de mis porqués y en función de ellos organizo

mis explicaciones y mis formas de actuar. Y, por supuesto, no dejo de leer, escucho a mis colegas, debato con mis compañeros, participo en seminarios y congresos, y luego incorporo a mi trabajo docente lo que me parece excelente, lo que me estimula y me afirma. Pero nunca dejo de preguntarme por qué.

ATREVERSE A CREER**Sebastián Soto Vera**

*«Yo soy contento de esperar a que ría el alba,
aunque yo llore lo que ella tardare en venir.»*

*Don Quijote de la Mancha
(Cervantes, [1605] 1864)*

«Estimado y recordado profesor:

Le escribo simplemente para contarle algo que me pareció importante que usted supiera. Pienso que es una manera de agradecerle por algo, y ojalá usted lo tome de esa forma.

No recuerdo bien que año era y yo, un joven estudiante, esperaba pacientemente con un cigarrillo en la mano a que usted llegara. Como era de esperar usted apareció por uno de los pasillos y yo, para no llegar tarde a la clase que iba a dictar, saqué el cigarrillo de mi boca, lo deje caer al suelo (recuerdo que estaba parado junto a la puerta), lo pisé para apagarlo con aquel característico «gesto técnico» que caracteriza el apagado de cigarrillos de los fumadores y me dispuse a entrar a la sala. Usted me vio, y me solicitó amablemente que lo recogiera y lo botase en un basurero que estaba a unos 10 metros de distancia.

Y entramos a la sala como si nada hubiese pasado. Junto a mis compañeros nos sentamos como de costumbre, sacamos nuestros cuadernos y usted se dispuso a iniciar la clase. No había pasado más de un minuto cuando usted, pensativo, dudó en hacer el comentario que finalmente realizó. De manera muy respetuosa se dispuso a comentar lo ocurrido y, sin dar nombres, reprochó mi actuar.

No nos habló sobre el respeto al medio ambiente, sobre el cáncer al pulmón, sobre los efectos tóxicos del caucho quemado (por el contacto del cigarrillo con la planta del zapato), o, sobre mi mal actuar. En cambio nos habló sobre la gente que trabaja limpiando pisos, encerándolos y sacando la basura que queda en los basureros. Nos habló sobre la falta de oportunidades de esas personas para optar, quizás, a un mejor empleo. Nos habló sobre ese cierto carácter de invisibilidad de aquellos trabajadores que, para evitar molestarnos, intentan hacer su trabajo sin que nosotros notemos su presencia. Nos habló también de la imposibilidad de ver que su trabajo da frutos: sin importar cuanto se esforzaran un día de trabajo para dejar todo limpio y reluciente, al otro día habría que empezar a trabajar nuevamente desde cero.

Nos hizo ver que como futuros profesionales nosotros podríamos comenzar un día a trabajar en algún proyecto, despertar al día siguiente y mejorarlo y, con el correr del tiempo, poderlo ver terminado. En el caso de esta «gente del aseo», como a veces solemos llamarla, día tras día lo mismo. ¿Pensarán ellos, quizás, en que un día despertarán, se dirigirán a trabajar y estará todo tal cual como lo dejaron el día anterior, es decir, limpio? ¿Pensarán ellos,

quizás, en que algún día reconoceremos nosotros su labor e intentaremos no destruir el fruto de su trabajo?.

Hace un par de días me acordé de usted y es por eso que le escribo. Sólo quería que lo supiera.

*Aquel día la clase continuó, mi vergüenza pasó, pero nunca más volví a ser el mismo. No cambié radicalmente, no comencé a profesar otra religión ni a valorar mi vida de otra manera. **Simplemente no volví a arrojar nunca más un cigarrillo al suelo**, y las veces en que me veía haciéndolo me acordaba de usted, lo pisaba para apagarlo y luego lo recogía para eliminarlo donde correspondiese. Muchas veces lo anduve trayendo apagado en mi mano hasta encontrar un lugar apropiado para botarlo, otras veces lo guardé donde pudiese.*

(...) Hoy ya no tengo ese problema, dejé de fumar hace dos años y creo que ha sido una de las buenas decisiones que he tomado. A usted todavía lo recuerdo por aquel momento y, honestamente, le agradezco. Quizás si no lo hubiese hecho o lo hubiese hecho de otra manera yo seguiría con esa tan mala costumbre.

Espero que al momento de leerme usted se encuentre bien. Reciba de mi parte un afectuoso saludo y mis mejores deseos para usted y aquellos a quienes quiere. Ahora me despido simplemente señalándole que gracias a sus palabras usted contribuyó, en aquel momento, a hacer que yo fuese un poco mejor.

*Cordialmente,
Un alumno agradecido»*

¿Quién de nosotros podría señalarse incapaz de recordar a alguna persona que haya dejado algo en nosotros y, que de alguna manera, u, otra, nos haya marcado? Quizás muchos seamos capaces de recordar al menos una y es posible también, en determinados casos, que estas personas hayan sido profesores o profesoras de nuestra infancia, juventud o adultez.

Sin embargo, existe una diferencia digna de mencionar entre aquellas huellas que han sido dejadas por profesores y aquellas provocadas por personas ajenas a la profesión. La diferencia principal es que en el caso de los profesores deben intencionalmente intentar producir un cambio o *dejar huella* en sus alumnos. Según Tyler¹, «la escuela es una institución finalista, la educación es una actividad intencional», y es esta intencionalidad a la que se refiere Stenhouse, al señalar que es necesario, antes de comenzar el proceso de enseñanza, conocer y estar consciente de los cambios conductuales que se quieren producir en los alumnos.

Es factible entonces formularse la siguiente pregunta: ¿Es posible conocer con antelación aquellos cambios y luego producirlos si no somos capaces, por ejemplo, de confiar en que nuestros alumnos podrán alcanzar esos objetivos? ¿Queremos acaso que los resultados a corto, mediano y largo plazo de nuestros esfuerzos pedagógicos se den por simple casualidad? ¿Dónde y en quienes depositamos o no nuestras expectativas, nuestra confianza, nuestra fe?

La carta que encabeza este artículo corresponde a una comunicación electrónica entre un ex alumno universitario de una carrera ingenieril y uno de sus profesores, carta que surge

¹ Tyler, R. (1945), citado en Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann, p.88.

motivada, en palabras del autor, por aquello que siente *le debe* a su profesor.

¿Qué habrá motivado a aquel profesor a dejar de lado, aunque sea por un momento, aquellos complicados bloques de control que, armoniosamente diagramados, hacían que los cuadernos fuesen verdaderos enigmas para aquellos que no supieran descifrarlos?

Al pensar en la respuesta resulta inevitable reflexionar tanto en la motivación para realizar el comentario como en el hecho mismo de realizarlo. Queda claro, a la luz de lo acaecido, que aquel profesor reflexionó y comentó sobre aquello que había ocurrido y, quizás más importante que eso, es que se atrevió a comentarlo (en el peor de los casos, se dio el tiempo para hacerlo). Dicen que *el que no se arriesga no cruza el río*, pero debe agregarse, además, que aquel que asegura fervientemente no ser capaz de cruzarlo difícilmente se arriesgará. A otros quizás no les merezca la pena cruzarlo, menor razón aún para arriesgarse a caer en él.

¿Y nosotros?

¿Cuántas veces nos hemos atrevido a cruzar ese río?, ¿Cuántas veces hemos creído que vale la pena hacerlo y que hemos encontrado del otro lado cuando lo hemos superado (vale preguntarse también qué ocurre cuando no hemos creído necesario superarlo)? ¿Nos hemos atrevido en el último tiempo con nuestros alumnos, y de qué forma lo hemos hecho? Si al realizarnos esas preguntas nos damos cuenta del número de cosas que hemos dejado de hacer por evitarnos ciertas incomodidades (empaparnos, por ejemplo), por no creer, por no confiar: ¿entonces que podríamos esperar si formulásemos esas preguntas en virtud de nuestros colegas? Quizás el panorama podría parecernos, en conjunto, desalentador.

Afortunadamente, declaramos muchas veces que algo esperamos de nuestros alumnos y que hemos depositado en ellos ciertas expectativas, entendiendo estas últimas como la esperanza de realizar o conseguir algo². Lo anterior, si bien puede resultar trivial o natural, es de vital importancia dentro del ámbito de las interacciones sociales, especialmente, en el plano educativo, pues se señala³ que las expectativas se transmiten a los demás pudiendo influir en su comportamiento, siendo ese fenómeno el que se conoce como «modelo de interacción interpersonal circular»⁴. En éste, tanto las expectativas, como otros conceptos (estereotipos, prejuicios, actitudes y percepciones) influyen en la manera que tenemos de reconocer al otro, pudiendo entonces, de acuerdo al modelo, crear determinados comportamientos en los alumnos⁵.

Sin embargo, no basta con poseer estas expectativas y depositar cierta fe en nuestros alumnos. Al hecho de poseerlas debe también agregarse el atreverse a poseerlas, atreverse a mantenerlas y atreverse a trabajar por ellas. ¿De qué serviría entonces querer saltar el río y no arriesgarse?

Seneca⁶ señaló una vez que: «No es la dificultad lo que impide atreverse, pues de no atreverse viene toda la dificultad»⁷; sin embargo, y aún considerando su consejo, atreverse no es cosa fácil. Atraverse en educación, cómo atreverse en cualquier otra área, supone admitir la posibilidad del fracaso y vislumbrar, al mismo tiempo, un futuro no necesariamente mejor, pero al menos distinto tanto para nosotros como para el resto. No es

² Real Academia Española (2001) Diccionario de la lengua española (22 Ed.). Madrid.

³ Bustos, A. & Calderón, P. (1998). Psicología educacional. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.

⁴ Schmuck, 1992; citado en Bustos & Calderón, op.cit.

⁵ Bustos & Calderón, op.cit.

⁶ Seneca, L. A. (1925). Moral essays & epistles (Basore, J. & Gummere, R. Trans.).Cambridge: Harvard UP.

⁷ Seneca, op.cit.: p.1112.

sólo ser valiente, trasgresor, o idealista. Atreverse tiene que ver con recoger y guardar esperanzas en la posibilidad de mejorar, en una posibilidad de futuro, y eso es lo que algunos llaman fe, o como la define Erich Fromm⁸, esa «convicción acerca de lo aún no probado, el conocimiento de la posibilidad real, la conciencia de la gestación». Educar es un acto de fe y no con una fe ingenua ni necesariamente optimista, sino como fe que no se da por vencida mientras haya posibilidades de humanización⁹.

Quién escribió la carta que aquí se expuso fue alumno alguna vez de alguien que depositó en él alguna esperanza - *expectativa*- y que se atrevió, de algún modo u otro, a hacérsela ver. Que se atrevió a ser sensible y humano, a intervenir en una vida y así, dejar huella; huella en ambos.

«Estimado alumno:

(...) Deseo agradecer tus expresiones. En realidad, uno raras veces tiene la oportunidad de recibir retro-alimentación de su trabajo. Esto es especialmente válido para aquella parte de nuestra labor que no se mide en pruebas ni exámenes.

Puedes tener la seguridad que tu mensaje, no sólo es tremendamente gratificante, sino que además me alienta para seguir trabajando en los años que me quedan en la universidad (ya no son muchos).

Te deseo lo mejor posible tanto en tu vida personal, como en tu vida profesional

Un saludo muy afectuoso»

⁸ Fromm, E. (1968). La revolución de la esperanza. México: FCE, p.24.

⁹ Pérez, J. A. (2004). Educación entre la memoria y la esperanza. *Revista Educere*, 27, 517-522.

Bibliografía

- Bustos, A. & Calderón, P. (1998). *Psicología educacional*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.
- Cervantes, M. ([1605] 1864). *El ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Madrid: imprenta de Gaspar y Roig, editores.
- Fromm, E. (1968). *La revolución de la esperanza*. México: FCE.
- Pérez, J. A. (2004). Educación entre la memoria y la esperanza. *Revista Educere*, 27, 517-522.
- Real Academia Española (2001) *Diccionario de la lengua española* (22 Ed.). Madrid.
- Seneca, L. A. (1925). *Moral essays & epistles* (Basore, J. & Gummere, R. Trads.).Cambridge: Harvard UP.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann.

VALIOSA INTERRUPCIÓN: INVITACIÓN A UNA REFLEXIÓN ACERCA DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SUPERIORES

Solange González Moraga

Generalmente las interrupciones que se dan en medio de una clase por el ingreso de alumnos o inspectores son recibidas más como perjuicios contra el hilo conductor de conocimientos y aprendizajes que orienta el profesor, que como un aporte. El ingreso de un alumno, en medio de una reflexión que no había sido fácil generar, resultó ser un importante aporte, no sólo para mi meditación, sino, también, para la concientización de la relevancia del rol del profesor como productor «del conocimiento social».

En medio de las protestas estudiantiles y del profesorado, el dirigente del curso en el que yo me encontraba solicitó unos minutos para informar a sus compañeros acerca de una reunión que se estaba llevando a cabo con el centro de alumnos y pidió a sus compañeros que votaran su adhesión o no al paro. La información fue entregada de manera muy engorrosa, además, de errónea. Muchos/as de los integrantes de la clase no comprendían muy bien de qué se trataba todo este asunto; algunos muy entusiastas decían que no querían tener clases al día siguiente, por lo tanto sí apoyaban el paro; otros, que no pensaban recuperar clases en vacaciones de invierno así que mejor «no flojeaban y asistían a clases», los más «sensatos», argumentaban no tener ninguna idea de qué se trataba todo lo que ocurría.

Inmediatamente todo lo que pasaba generó una «especie de culpabilidad» en mí: ¿cuánto de lo que ahí estaba ocurriendo se relacionaba con lo que yo hice o dejé de hacer? Y fue en ese momento que recordé algunas intervenciones todavía más enriquecedoras para mi quehacer: «la zona de desarrollo próximo», que se relaciona con la construcción del conocimiento y de la relevancia del aprendizaje que se genera a partir del otro. Esta teoría elaborada por Vygotski, plantea que *«el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean»*¹ y que *«los niños pueden imitar una serie de acciones que superan con creces el límite de sus propias capacidades. A través de la imitación, son capaces de realizar tareas en colectividad o bajo la guía de los adultos»*²

Se reconoce el rol del profesor como orientador, generador y mediador del conocimiento; se ha teorizado bastante con respecto a cómo deben aprender los alumnos y cuándo entendemos que ellos han «aprendido». No dudo en afirmar que, incluso, después de los relevantes aportes de grandes pensadores de la psicología educativa y de elaboraciones de reformas educativas y modificaciones a ellas; todavía, hoy en día, el gran porcentaje de escuelas y colegios derivan la mayor parte del tiempo a la instrucción. Los niños y jóvenes heredan de nuestro sistema educativo más tradicional una cantidad sustancial de conocimientos de diversas áreas. Muchos creen que ahí ha finalizado la tarea.

¹ Vygotski, L. (1995). El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Barcelona: CRITICA (Grijalbo Mondadori S.A.) p 136

² Vygotski, op.cit: p 136.

³ Vygotski, op.cit: p 133.

La labor del profesorado no debe reducirse a la ejercitación de los niveles del desarrollo real, sino que debe enfocarse a «...aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario». ³

En la reflexión de este tema nos cruzamos con otra problemática que se relaciona con la organización del sistema escolar: Desarticulación vertical y horizontal en los niveles educativos que no sólo involucran a la enseñanza básica y media, sino que además trasladan los efectos de esta situación a la educación superior. Esta inexistente articulación se da en los planes y programas escolares con claras repercusiones en las prácticas pedagógicas, lo que va de la mano con otra situación de igual gravedad: la escasa pertinencia de los contenidos educativos con los requerimientos que nos hace la sociedad. «La desarticulación académica es una cuestión de calidad poco abordada (...) Este tema es de gran relevancia (...) para determinar si lo estimado académicamente por un nivel es pertinente para el siguiente, y si cuenta con una secuencia de criterios de formación para el estudiante» ⁴

Se hace evidente la necesidad de reflexión y comprensión que de este asunto debe hacer el profesorado, pero las consideraciones más serias y efectivas deben provenir de las organizaciones gubernamentales que tienen la responsabilidad y la obligación social de cambiar paradigmas en beneficio de lo que, finalmente, todos queremos: calidad en educación y aprendizaje efectivo.

⁴ Yzaguirre, L, Educación y Calidad: ¿por qué utilizar la guía IWA2?, Revista Iberoamericana de Educación, 2007, N° 42 2-10

Sin lugar a dudas, tanto la desarticulación como la escasa pertinencia de los contenidos en los niveles primarios y secundarios, colaboran en conjunto con las incompetentes prácticas pedagógicas en la continuidad de sistemas escolares que no estimulan el desarrollo de funciones cognitivas más elevadas.

Es frecuente que se deriven los procesos superiores que se relacionan con la reflexión y el pensamiento crítico a los niveles más altos de la enseñanza, o se crea, que ellos pueden o deberían generarse de manera individual tomando en cuenta la sociedad mediática en la que vivimos. *«Asimismo, la escuela deja de ser el principal medio de información para las nuevas generaciones y debe competir con otros medios como la televisión e Internet, sobre cuyo uso se espera, además, que informe y enseñe»*⁵

Aquellos alumnos/as a los que me referí al principio de esta reflexión, han recibido los conocimientos (contenidos) pero ¿qué ocurre con la transversalidad de éstos, con lo que ellos necesitan para tener aprendizaje y desarrollo en sociedad? La inexistencia del pensamiento crítico y reflexivo en ellos, es un ejemplo del escaso ejercicio que los docentes hacemos del «andamiaje», de la reducida preocupación por lo que Vygotski llama «zona de desarrollo próximo». No esperemos que nuestros alumnos comiencen a pensar y a reflexionar con respecto a su entorno «cuando tengan la edad suficiente» o en medio de la vida universitaria. A pesar que se requieren modificaciones a niveles macros, también, nosotros, debemos preocuparnos por ir un paso más allá como educadores.

⁵ Brunner J. J.(2001) Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.
Ver http://mt.educarchile.cl/archives/Futuro_EDU%25UNESCO-2000.pdf

*«... nunca se plantearon la posibilidad de que lo que los niños pueden hacer con la ayuda de otros pudiera ser, en cierto sentido, más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos.»*⁶

Una idea similar es planteada por Brunner⁷ quien establece que la educación no debe quedar reducida al nivel de competencias básicas o elementales, sino que debe estimular el desarrollo de las funciones cognitivas superiores, puesto que son indispensables en un medio saturado de información.

Esta labor no es simple. La gran parte de los docentes en ejercicio parecen no poseer el manejo necesario en esta materia. Fluye, además, la limitante que propone un sistema competitivo cuyo filtro discriminador parece ser los resultados de la pruebas a nivel nacional, como el Simce y la PSU, que generan una preocupación y ocupación exclusiva; lo que transforma las prácticas pedagógicas en un repaso continuo de los contenidos involucrados en ellas, sin posibilidad de innovar en los paradigmas de enseñanza – aprendizaje existentes.

Hay un consenso a la hora de otorgarle importancia a la educación, se entiende que a través de ella es posible el desarrollo económico y social del individuo y de las naciones. *«...diversas agrupaciones de la sociedad civil (...) declaran que la educación tiene un papel relevante para la formación de una nueva ciudadanía, la cohesión comunitaria, la difusión de valores pro-sociales, (...), el desarrollo de un sentimiento de protección colectiva frente al mercado, una autoconciencia de los derechos humanos y del cuidado del medio ambiente»*⁸.

⁶ Vygotski, op.cit:132.

⁷ Brunner, op. cit

⁸ Brunner, op.cit.

Otro aspecto de la herencia educativa es, sin lugar a dudas, la formación de los elementos ligados al desarrollo emocional y psicológico que se relacionan directamente con el desarrollo intelectual (al que se le ha dado erróneamente y de manera aislada más importancia). La Escuela, entonces tiene una trascendental labor, ya que *«Envuelve valores, desarrolla prácticas y comportamientos, forja el carácter, reconoce el rol formativo de las emociones en los procesos de aprendizaje, busca promover la maduración de múltiples inteligencias y facilitar que el alumno explore y explote sus facultades propias en todas las dimensiones posibles»*.⁹

La neurociencia, por otro lado, hace un aporte interesante que no ha sido considerado y que más temprano que tarde debe ser tomado en cuenta en el trabajo diario del profesor y, por supuesto, en la formación docente. Nos abre la puerta hacia la consideración de la construcción biológica que es parte de cada individuo, haciendo la salvedad que la mayoría de los estudios que han sido sacados a la luz; han tenido un enfoque desde la psicología, la sociología y la antropología, descartando lo relacionado con el cerebro y sus funciones. La neurociencia *«...pretende enriquecer la comprensión que el docente tiene sobre la búsqueda de las transformaciones intelectuales en los seres humanos...»*¹⁰, entrega importantes herramientas para que la mediación docente se realice en base a los resultados de la investigación que indica que los seres humanos somos seres bio-mentales.

Si los sistemas educativos enfatizan más la repetición desvinculada de contenidos, *«dicha acción no facilita la*

⁹ Brunner, op.cit.

¹⁰ Francis, S. (2005) El aporte de la Neurociencia para la Formación Docente. Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación», vol. 5, Número 1.

*transferencia del aprendizaje y probablemente interfiere con el desarrollo subsiguiente del entendimiento, inhibiendo de esta manera el funcionamiento efectivo del cerebro».*¹¹

En el proceso de aprendizaje la actividad mental y cultural interactúan. Este proceso provoca cambios en el sistema nervioso, otorgándole plasticidad al cerebro. A su vez, la memoria incide en la capacidad de aprender, a través de la experiencia.

La neurociencia nos indica que la dieta, las emociones y las hormonas son trascendentales a la hora de aprender. Por ejemplo, el estrés y la amenaza inhiben el proceso de aprendizaje, ya que el hipotálamo y las glándulas suprarrenales se asocian para liberar adrenalina, cortisol y vasopresina, *«Tal situación genera reacciones distintas, pero no produce aprendizaje, el impacto de los químicos liberados se traduce a corto plazo, en daños en la memoria espacial-episódica y debilita la habilidad para establecer prioridades»*¹²

Un clima ameno, estimulado a través de experiencias educativas más placenteras, provocará la reacción contraria a la mencionada. Por tanto, los docentes que así lo comprenden considerarán a estos aspectos como teoría trascendental para ejecutar en sus clases, dejando a un lado los límites disciplinarios que se estructuran mediante posturas autoritarias.

En la búsqueda del desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en los alumnos se encuentran variables que inciden con un peso significativo. Las políticas educativas, el cambio del currículo y las prácticas docentes deben hacer uso de las

¹¹ Francis, op.cit.

¹² Francis, op.cit.

investigaciones que las ciencias humanas y otras disciplinas nos brindan para su perfeccionamiento.

El conocimiento y la comprensión de la sociedad actual, como respuesta a uno de los por qué de la educación del presente, deben estar implantados en el legado que debe entregar el sistema educativo a sus estudiantes; sin ellos seguiremos encontrando alumnos que no reparan frente a acontecimientos sociales y políticos, no sólo por su desmotivación, sino, también, por la desvinculación que genera el no sentirse parte de ello.

Consecuentemente con lo aquí expresado, si tuviésemos un escenario similar en que los alumnos son invitados mediante interrupciones a participar en actividades de relevancia social; observaríamos estudiantes preparados para la contingencia, expresándose de manera coherente con sus pensamientos de más alto orden, jóvenes críticos y reflexivos, capaces de comprender y comprenderse en sociedad.

Bibliografía

- Brunner, J. (2001) *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. En http://mt.educarchile.cl/archives/Futuro_EDU%25UNESCO-2000.pdf.
- Francis, S. (2005) *El aporte de la Neurociencia para la Formación Docente*. Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación», vol. 5, Número 1.
- Vygotski, L. (1995) *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: CRITICA (Grijalbo Mondadori S.A.).
- Yzaguirre, L. (2005) *Calidad Educativa e ISO 9001:2000 en México*, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2005, volumen 3, N°1.
- Yzaguirre, L. (2007) *Educación y Calidad: ¿por qué utilizar la guía IWA2?*, Revista Iberoamericana de Educación, 2007, N° 42 2-10.

¡ESTE COLEGIO ES UNA UTOPIA!

Elisabeth Anríquez Ebner

«Yo Maestro...a mis Alumnos»

Yo, un ser de amor henchido,
si con lo mejor de mí
mi entusiasmo, mis saberes
mi pasión por indagar,
pueda lograr que descubran
en sus almas quienes son.

Que puedan llegar a ser
únicos entre los otros,
creadores de sorpresas,
hacedores de milagros,
curiosos por explorar,
ansiosos de compartir.

Si con lo mejor de mí...
que luego esté en sus miradas
en sus manos extendidas,
sus sonrisas transparentes
sus ilusiones prendidas,
y al otro lograrse dar.

Si con lo mejor de mí...

Antecedentes

El título se refiere a las palabras que en una reunión de educadores gritó una de las asistentes cuando presentamos la forma de trabajo que usamos en el Colegio San Francisco de Paine y el énfasis que ponemos en mantener un clima institucional agradable.

Es comprensible escuchar algo así cuando los que conocemos el mundo de la educación en nuestro país sabemos que, lamentablemente, en su mayor parte, las escuelas son lugares no agradables por el aire que allí se respira. Se trata de sitios más bien severos y graves donde, a poco andar, se descubre poca sintonía entre sus diferentes miembros, o, grupos que muestran antagonismos entre sí. Docentes encerrados en sus aulas, escasa simpatía hacia la Dirección, autoritarismo, en suma, cierta tirantez en el ambiente.

El presente texto está dirigido a los maestros, directivos y docentes de aula con la intención de mostrar la experiencia del Colegio San Francisco de Paine, de modo que quizá pueda ser útil para otros centros educativos. Quisiera relatar parte del camino que hemos recorrido y la organización que nos hemos dado, sin la pretensión de plantear que es la forma de cómo se hacen bien las cosas, sino más bien diciendo: esto es lo que hemos ido construyendo, que nos hace sentido como educadores y que, además, nos permite vivir satisfechos y contentos.

Aunque lo que sigue podría sonar poco serio, en los orígenes del Colegio había dos ideas centrales: La primera era formar «**un colegio donde los niños y niñas aprendan mucho siendo felices**» y la segunda, apuntaba al propósito de que **aquellos que íbamos a trabajar en él teníamos que pasarlo bien**. Y así ha sido a lo largo de sus quince años de vida. Hemos privilegiado la necesidad de una relación afable, donde hay acogida y respeto hacia el otro, donde prima la sonrisa por sobre el gesto agrio, el reconocimiento por sobre la descalificación, la palabra amable más que la reprimenda.

En suma, entre los éxitos, las muchas alegrías y desaciertos, y también dolores, hemos logrado una institución que sus alumnos aman y donde nosotros, los adultos, nos sentimos bien.

El influjo poderoso de la Escuela

Quienes vivimos la escuela podemos afirmar sin vacilaciones que es quizá una de las organizaciones más complejas que existen. Se da el hecho de que allí confluye una especial e intrincada mezcla de creencias, prejuicios, expectativas y sentimientos de parte de los distintos actores que la componen, vale decir: docentes y administrativos, padres y apoderados y, por supuesto, los alumnos y alumnas. Pero son los adultos quienes ponen la cuota más importante de emoción a todo momento que vive la escuela. Cada uno de ellos con su bagaje a cuestas, en gran medida proveniente de la potente impronta que dejó en sus existencias las propias vivencias escolares y que quedaron, muchas veces, marcadas en edades tempranas y en un nivel no sujeto a análisis ni raciocinio.

De su vida escolar, probablemente, se originó la ansiedad que muchos muestran al enfrentar grupos, o, para hablar en público; la percepción de minusvalía personal que llevan consigo quienes tuvieron dificultades en alguna asignatura; la convicción de ser «malo para las actividades físicas». O, en un sentido positivo, la seguridad de ser una persona aceptada y querida donde esté; la confianza de poder aprender fácilmente otras lenguas porque «en el colegio me iba súper bien en Inglés», o, la vocación por el servicio público que era el sello del colegio.

Son innumerables los ejemplos y es seguro que cada uno de nosotros atesora situaciones imborrables que determinaron favorablemente su destino gracias a la presencia activa de un buen maestro. O, por el contrario, imágenes dolorosas muchas veces semiperdidas en el inconsciente, pero que igualmente se hacen presentes en las situaciones que percibimos como difíciles.

Algunos profesores, tal vez, desde sus frustraciones y su infelicidad, tuvieron palabras o actitudes que marcaron en forma perjudicial las vidas de sus alumnos para siempre. Sin proponérselo, con su individual estilo y personalidad, nos dejaron su huella personal, positiva o negativamente. En suma, esta poderosa institución que es la escuela, tiene la facultad de estampar a fuego las vidas de los seres humanos, sus estudiantes, los que permanecen por años bajo su influencia, y las personas responsables de establecer un determinado modelo de relación y actuación, somos nosotros los docentes.

La persona del docente

Los educadores viven, día a día, en los afanes corrientes del profesor: revisando asistencia, construyendo pruebas, planificando clases, asistiendo a reuniones. Y en el aula misma, intentando que los alumnos se comporten, esforzándose en que se interesen por aquello en lo que invirtieron tiempo y dedicación en preparar, escribiendo, corrigiendo. También alegrándose y por qué no decirlo, padeciendo, a veces, en la interacción con los alumnos.

Por consiguiente, lo señalado en torno a la influencia del maestro en sus educandos, nos impulsa a buscar los caminos que posibiliten cambios. Uno de ellos se orienta hacia la persona misma del docente. Nosotros postulamos la necesidad urgente de infundir en los docentes el ir al encuentro de lo mejor de sí, como se señala en los versos iniciales. De su belleza interior, de su bondad y plenitud, de su armonía y equilibrio personal. De lo que cada uno posee en su esencia como ser humano y que lo impulsó a querer formar a otros y enseñar.

En la persona del docente, en el cuidado de su sentir, de sus anhelos y sueños, de su deseo de cumplir con las metas, alguna vez imaginadas y en el apoyo que se le pueda prestar

para que logre su autorrealización, se encuentran algunas de las claves para llegar a ser un buen maestro.

Los docentes: mediadores de la educación emocional

El mensaje es éste: pasamos tantas horas de nuestras vidas en el colegio que tenemos que disfrutar lo más posible con lo que hacemos.

Partimos del supuesto que los educadores somos referentes y modelos para nuestros alumnos. Ellos y ellas observan, permanentemente, cómo nos comportamos, lo que decimos, la forma en que nos relacionamos, la actitud que tenemos ante el trabajo, ante el mundo, si enfrentamos la vida con optimismo o no. Aun cuando no habláramos, como personas les estamos diciendo, la vida vale la pena ser vivida, o no.

En definitiva, podemos llegar a ser para nuestros alumnos y alumnas figuras afectivamente tan importantes e, incluso, si no nos propusiéramos hacerlo, dejaremos grabados en ellos nuestro sello personal.

No es exagerado decir que después de los padres o de sus sustitutos y los miembros cercanos de la familia, somos quienes tenemos el mayor ascendiente sobre sus destinos.

Si reflexionamos este hecho en profundidad, no puede sino hacernos sentir que tenemos la indiscutible responsabilidad de velar porque seamos figuras positivas, capaces de establecer con ellos y ellas el tipo de relación que los conducirá a desplegar su potencial al máximo y a su autorrealización.

Estas afirmaciones adquieren mayor relevancia si como maestros queremos, además, cumplir con el deseo siempre explicitado por los padres cuando se les pregunta qué es lo que más anhelan para sus hijos – escuchamos - «que sean felices».

Nuestro Proyecto Educativo

Una vez formulados algunos de los conceptos que han servido de fundamento para el estilo del colegio, queremos mostrar segmentos del Proyecto Educativo donde están registrados los lineamientos básicos de su quehacer, siempre desde la perspectiva del ámbito afectivo que es el propósito del presente texto.

*El Colegio como su primera e irrenunciable opción, privilegia ser un medio propicio para el logro de **un desarrollo emocional armónico** de sus estudiantes. Su base fundamental es el amor, que permitirá formar niños seguros de sí mismos y confiados en sus capacidades. En una interacción enriquecedora con los docentes, podrán desplegar todas sus potencialidades. Es sólo sobre estos cimientos que puede lograrse el aprendizaje profundo y de calidad que nos empeñamos en conseguir, la rigurosidad y la exigencia académica.*

Misión

Nuestra Misión es formar personas con un sentido trascendente de la vida, positivas y alegres, respetuosas, solidarias, participativas y con un compromiso de amor consigo mismas, con los demás y con la naturaleza, capaces de construir una sociedad justa y fraterna. Somos una institución privada y laica, con orientación cristiana católica, que hace realidad su proyecto institucional a través de la Educación Personalizada, sistema que potencia en sus alumnos y alumnas el mayor desarrollo de sus

capacidades, con el propósito de conseguir el mejor logro académico, afectivo, intelectual y social, de acuerdo a sus posibilidades personales, en un marco eminentemente ético.

En el ámbito pedagógico propiamente tal, elegimos el currículo de la educación centrada en la persona pues entendíamos que a través de sus principios y momentos didácticos era posible hacer vida los sueños de una educación integral en su esencia.

Entre algunos de sus postulados básicos están:

- *Promover un estilo de comunidad que facilite el crecimiento personal y el desarrollo de relaciones interpersonales, caracterizados por un compromiso responsable, solidario e integrado a la sociedad.*
- *Fomentar en toda la comunidad educativa una actitud crítica que genere el desarrollo de una conciencia social y el compromiso en la construcción de una sociedad más justa y solidaria.*
- *Potenciar la educación inclusiva que reconoce la heterogeneidad de los estudiantes y la flexibilidad para dar respuestas pertinentes a las necesidades educativas especiales de cada uno.*
- *Establecer procedimientos claros que regulen el clima educativo y la relación educadora en coherencia con los principios filosóficos que animan el Proyecto Educativo.*

La **Educación Personalizada** se apoya en tres principios esenciales:

A Singularidad: *que reconoce el respeto a las particularidades y los ritmos de cada alumno con lo que fomenta la creatividad e iniciativas de cada uno. Reconoce su aporte distintivo, queriéndole y exigiéndole de acuerdo a su realidad.*

B. Autonomía

Al alumno se le educa en su capacidad de tomar decisiones y de actuar siguiendo una elección personal y no de acuerdo a una obligación ciega debiendo a la vez comprometerse y responsabilizarse de ella.

C. Apertura

Comunicación y participación se enlazan, resultando fáciles de lograr en una atmósfera distendida donde los alumnos se expresan espontáneamente, sin temor a equivocarse, sin temor a no ser acogidos y escuchados y a no ser respetados.

Los padres y apoderados

En relación a las familias, trabajamos en torno a conseguir que, en la medida de lo posible:

- *comprendan que los padres o sus sustitutos son los primeros formadores de los hijos*
- *que logren formar un hogar donde el respeto y el amor sea la base de la convivencia.*
- *Que informados y conocedores de la Misión del Colegio, tengan confianza y estén en sintonía con las acciones educativas y las apoyen desde el hogar.*

- *Que asuman que los mejores aprendizajes de los alumnos se logran con el apoyo de los padres*
- *Que en situaciones de conflicto con sus hijos, actúen en concordancia con el Colegio para conseguir potenciar el desarrollo normal de ellos.*

Los Docentes

Están en una constante reflexión como equipo, sobre su práctica pedagógica para encontrar los mejores recursos y estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Las siguientes son las características esperadas en un profesor del Colegio:

- *Psicológicamente normal, equilibrado y estable de modo que pueda ser un modelo apropiado para los alumnos. Entendiendo que es una figura de autoridad, es capaz de establecer una relación de afecto entre sus pares y con los alumnos y alumnas conociéndolos, aceptándolos y respetándolos como son. Al mismo tiempo, con confianza en sí mismo, en los demás y estando abierto al diálogo, es capaz de poner límites cuando lo considera necesario.*
- *Con capacidad de empatía para darse cuenta y comprender los sentimientos y el estado emocional de sus alumnos.*
- *Ama la docencia y tiene real vocación para ella entendiéndola que es un mediador del aprendizaje con una actitud de búsqueda permanente de conocimiento, que le permite crecer y desarrollarse profesionalmente.*

- *Posee la apertura necesaria para atender a lo nuevo y actuar con creatividad y originalidad.*
- *Busca el trabajo en equipo que ayuda a la reflexión y al enriquecimiento de su bagaje cultural y de su práctica pedagógica.*
- *Tiene dominio pleno de los contenidos y áreas que debe enseñar.*
- *Entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un paradigma constructivista que concibe el aprendizaje como un proceso social de construcción del conocimiento en colaboración con otros.*

Se puede apreciar en este Proyecto Educativo enunciados que enfatizan y reiteran la necesidad de custodiar los aspectos emocionales y la interacción con los demás, tanto en sus postulados, como en la Misión y en los principios de la Educación Personalizada. Son ellos los que distinguen el singular espíritu que caracteriza al Colegio. Ellos se refieren, en síntesis a:

El amor como la base de un desarrollo emocional armónico de sus estudiantes, que sean personas positivas y alegres, respetuosas, solidarias, y con un compromiso de amor consigo mismas y con los demás. Reitera la necesidad de establecer relaciones interpersonales armónicas en una atmósfera distendida donde los alumnos se expresan espontáneamente, sin temor a equivocarse, sin temor a no ser acogidos y escuchados y a no ser respetados.

A la vez, se habla de algo fundamental e insoslayable. Esto es, que existan procedimientos claros que regulen el clima educativo y la relación educadora. En suma: **amor y normas**.

Este Proyecto Educativo se hace vida día a día y en cada una de las instancias del acontecer del Colegio, pues nos permite

no perder el rumbo. En diferentes momentos durante el año se hace necesaria su lectura y revisión con el fin de que exista coherencia entre lo que decimos y cómo actuamos.

¿Qué ha sido necesario para mantener y enriquecer el estilo de este Colegio?

Quizá existe una compleja gama de variables que están incidiendo en el carácter de una organización tan dinámica como es una escuela. No pretendemos abarcarlas todas sino destacar aquellas que a nuestro juicio aparecen relevantes para la existencia de un clima de trabajo grato donde las personas, tanto los estudiantes como los adultos, puedan desarrollar todo su potencial porque se sienten a gusto.

El planteamiento básico es que, el colegio es y debe ser un lugar de acogida donde todo el que llegue se sienta agradado. Es un clima que se impone por sí solo. El hecho de que en la recepción haya una secretaria que a lo largo del día recibe a todo el mundo con una sonrisa, sean visitas, docentes, alumnos y alumnas no importando su edad y quien auténticamente y con afecto se ocupe especialmente de la persona que tiene ante sí, ya marca el carácter del colegio.

Una de las variables más significativas se refiere a la existencia de una convicción profunda de parte de la Dirección y del Equipo de Gestión acerca de los contenidos explicitados en el PEI. Creemos que la concepción de la escuela como ambiente agradable de trabajo está en estricta relación con la filosofía de quienes la conducen. Los docentes directivos son los que además cuentan con la facultad para encauzar, motivar, enmendar rumbos, impulsar y promover acciones. Entre ellas: capacitación en comunicación eficaz, en neurociencia y educación, en inteligencia emocional, programas de manejo de conflictos, de mediación, por mencionar algunas.

En segundo lugar, la capacidad de los directivos para escuchar y atender a las necesidades profesionales de los docentes y proporcionarles instancias de reflexión y debate de modo que ellos logren trabajar en consonancia con los ideales que han contribuido a forjar.

Luego, **el trabajo en equipo** de docentes que deliberan sobre su práctica pedagógica en instancias destinadas a esos propósitos, disponiendo de la libertad para innovar, y hacer propuestas que vayan en pro de mejoras y favorezcan los aprendizajes. Estamos hablando de entregarles las condiciones para ser creativos y originales, es decir, que sientan que sí se están realizando como profesionales.

Un **Departamento de Psicorientación** cuya misión tiene en una de sus funciones principales, apoyar al Equipo de Gestión en el **fomento de un clima institucional favorable** para una buena convivencia y como producto de ella, propicio para el mejor aprendizaje de los estudiantes.

Además de la atención a alumnos y padres cuando corresponde, tanto el psicólogo como la orientadora apoyan el cuidado de la persona de los docentes y de la interacción saludable entre los diferentes miembros de la comunidad. Es así como se planifican jornadas con temáticas que en gran medida surgen desde los propios profesores.

Como puede suponerse en una organización humana con tanto dinamismo y eventos nuevos, es frecuente que ocurran problemas. No obstante, se plantean abiertamente en las instancias pertinentes y se buscan soluciones en plazos cortos. No se hace como si no pasara nada, ni se postergan las eventuales soluciones.

Más que atención individual de alumnos con problemas, el psicólogo destina parte de su tiempo al **fortalecimiento del trabajo de los profesores jefes**. Ellos son quienes tienen la responsabilidad de conocer tanto las necesidades del grupo curso como las de cada uno de sus alumnos y alumnas intentando darles respuesta en una relación cercana, en la cual ellos son autoridad y a la vez guías y donde existe el afecto como base de esa relación.

El amor: fuente inagotable de energía

Estamos refiriéndonos a los factores que contribuyen al enriquecimiento del estilo de este Colegio, sin embargo, destinamos un espacio destacado al aspecto que tratamos a continuación por la relevancia que posee.

Comencemos yendo a lo más esencial y primario que es el sentirse aceptado e importante para los demás en una relación de cercanía. Como cuando éramos pequeños, en la alegría de disfrutar la relación afectiva con los seres queridos y sentir que la vida era buena y valía la pena.

En las edades más tempranas, éramos naturalmente felices. Estábamos descubriendo el mundo, conociendo cómo eran los otros en sus miradas, en la forma de dirigirse a nosotros, en el tono que nos hablaban, en sus palabras, en el modo de tomarnos en sus brazos. Sentíamos que éramos importantes porque también nos cuidaban y nos querían. La vida era feliz sólo porque teníamos la certeza que había otros que nos amaban.

Curiosamente hoy día como adultos, esa aseveración así de simple es aplicable también a nuestras existencias. En los momentos de crisis es cuando comprendemos que, a fin de cuentas, lo único que ha importado en la vida, ha sido la

relación afectiva que establecemos con los seres más cercanos: la pareja, los hijos, los padres, la familia.

No obstante, los más cercanos pueden ser muchos. No sólo la familia, los que están en el hogar, o los amigos, sino, además, aquellos con los que compartimos el mayor número de horas de nuestro tiempo. Son los compañeros de trabajo, los otros profesores, las personas que laboran en la escuela y los alumnos y alumnas. Quizá debamos dejar de lado esa idea de la escuela como institución severa y grave que solía ser en el pasado. Comprender que los ceños adustos, las miradas frías y el trato cortante no tienen que ver precisamente con el aprendizaje y formación que requiere nuestra sociedad sino que corresponden a esquemas añejos. Por el contrario, las evidencias científicas que hoy nos aportan los estudios sobre el comportamiento humano, revelan que los mejores aprendizajes se logran en un clima auténticamente distendido y agradable. Ello desde el punto de vista de los estudiantes.

Desde la perspectiva nuestra como educadores, un ambiente de trabajo donde exista orden y normas claras y en el cual domine la armonía, el afecto, la simpatía que surge del conocerse y respetarse mutuamente, el reconocimiento por el trabajo bien hecho y la confianza de ser un equipo sólido identificado por objetivos comunes, son los componentes que debieran cultivarse a diario de parte de cada uno de los integrantes de esta particular institución que es la escuela, aún cuando la experiencia muestre que, a veces, no resulte del todo fácil.

Pero, en la medida que tomemos conciencia que el disfrutar en el trabajo, y en la vida en general, depende sólo de nosotros mismos, es decir, cuando alcanzamos la comprensión de que la capacidad de sentirnos felices no tiene una relación directa con los sucesos que nos ocurren, sino, con la actitud que

tenamos frente a ellos, es que gozaremos del *ser* maestros. Podremos sentir la satisfacción y el orgullo de formar parte del grupo de personas significativas en las vidas de esos niños y niñas, de ser sus referentes y también de entregar y sentir el afecto de muchos.

Pensemos que quizá el llegar a ser un buen maestro pueda convertirse en la garantía de no tener que sentirnos nunca solos.

Los educadores tenemos la posibilidad de conseguir, como en muy pocas actividades, que nuestro paso por la vida no haya sido en vano puesto que habremos dejado huellas.

Hoy día entonces, la invitación es hacia los maestros y maestras, a dejar de lado los Libros de Clases y reencontrarse con los niños y niñas que una vez fueron. Con sus sentidos alertos y los corazones abiertos, ir más allá del entendimiento y la razón con la intención de que redescubran en sí mismos aquello que siempre han tenido y que es la capacidad para ser felices. Y luchar para conseguir esa meta, pedir los espacios, los momentos, las actividades que los conduzcan a ellos como personas y a sus Escuelas a ser los lugares gratos que todos necesitamos.

Por el bien de los miles de niños y niñas de nuestro país.

Bibliografía

- Arzola, M. E. et al. (2007) Familia y Felicidad: un Círculo Virtuoso. Libertad y Desarrollo, Santiago: Editorial LYD
- Damasio, A. (1996) El Error de Descartes, Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Marina, J. (2004) La Inteligencia fracasada, Barcelona: Editorial Anagrama.
- Maturana, H. (2002) Transformación en la Convivencia. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Naranjo, C., (2007) Cambiar la Educación para Cambiar el Mundo. Santiago: Editorial Cuarto Propio.
- Pereira, N. (1976) Educación Personalizada, un Proyecto Pedagógico. Madrid: Editorial Nancea S.A.

UN CAMINO HACIA EL SABER

Francisca Loyola Arenas

*«Largo es el camino de la enseñanza
por medio de teorías; breve y eficaz
por medio de ejemplos».*

Séneca

Comenzaba Marzo de 1999 y yo, una alumna de 17 años, recién egresada del colegio, ingresaba a la carrera de Pedagogía en Inglés sin ninguna otra expectativa que afianzar mis conocimientos del idioma adquiridos en mi infancia.

Una vez inmersa en el sistema universitario, comencé a notar que la carrera apuntaba a mucho más allá del aprendizaje de contenidos de inglés, sino que también presentaba un enfoque marcadamente pedagógico, manifestado a través de los distintos ramos de educación estipulados en la malla curricular.

Con el transcurso del tiempo, ya en segundo año y, gracias a las Prácticas Tempranas o, también, llamadas VISES¹, comencé a tener contacto con los establecimientos educacionales, pero sólo con un rol de observador, donde mi

¹ VISES: Aquí aparece pluralizada la sigla de Vinculación con el Sistema Educativo.

principal misión -en ese tiempo- era tomar nota de todo lo que ocurría en el interior de la sala de clases con los alumnos, para luego, llevarlo a un informe final.

Ese año se me asignó un cuarto año medio de veinticinco alumnos, varios de ellos eran repitentes, lo que complicó un poco mi labor ya que muchos de ellos me superaban en edad y no me consideraban como una alumna practicante, sino que como una integrante más del curso.

Esta incursión temprana fue muy decisiva para mí y para muchos de mis compañeros, debido a que algunos, después de esta experiencia, tomaron la drástica decisión de retirarse de la carrera.

Yo, por mi parte, todavía no estaba muy convencida y tuve que esperar hasta la segunda VISE para tomar alguna decisión. Grande fue mi sorpresa al constatar que el curso asignado era un primero básico, o sea, el otro extremo de mi experiencia anterior. Esta vez el escenario era distinto ya que, no se trataba sólo de observar, sino también, de tomar una parte activa dentro del curso y hacer ayudantías, lo cual me llevó a que un par de veces tuviera que hacer clases y me sintiera un poco desorientada, porque aunque eran niñas pequeñas, me sentía insegura y se notaba mi inexperiencia en este ámbito. Sentía un gran peso sobre mis hombros, puesto que, lo que se necesita para que cada alumno aprenda bien en el colegio (y en la vida) es tener un buen comienzo tanto en el hogar como en la enseñanza básica² y, por supuesto, no quería equivocarme.

² Bloom B, (1988) Ayudando A Todos Los Niños A Aprender bien, Rev. De Educación N° 158, , Pág.50

En todo caso, fue una buena experiencia, ya que me dio algunas de las herramientas para enfrentar la siguiente práctica, con mayor conocimiento y seguridad.

Con la llegada de esta tercera VISE, las cosas cambiaron completamente. Ahora ya no se trataba de una práctica de observación, ni de ayudantía, sino que de ejecución, lo que me preocupaba aún más, ya que debía trabajar con muchos factores que podrían afectar mi desempeño, considerando en primer lugar, mi inexperiencia, que podría resultar en el fracaso académico de mis alumnas. En segundo lugar, que el curso, un electivo, era muy pequeño y suponía que en el futuro difícilmente me encontraría con un curso similar y, en tercer lugar, la noticia que debía compartir la ejecución de las clases con una compañera a quien no conocía mayormente. Era ese el momento de llevar a la práctica todas las experiencias y conocimientos que fui adquiriendo a lo largo de la carrera y de demostrarle a los profesores supervisores, que nos habían hecho clases en años anteriores y, a nosotras mismas, que éramos capaces de hacer una clase amena y novedosa, aplicando los conocimientos transmitidos en la universidad. Era ésta una de mis principales preocupaciones ya que, si no lográbamos vincular la teoría con la práctica, nuestro único recurso sería enseñar de la misma forma en la que nos enseñaron; es decir, sin un propósito educativo formulado coherente y explícitamente.³

Las cosas no fueron fáciles, muchas veces llevábamos actividades las cuales considerábamos adecuadas para nuestras alumnas, pero que terminábamos desarrollando con mucha

³ Haggarty, L, (1997) Lo Que Acontece Cuando la Escuela y La Universidad Aúnan Esfuerzos con el Propósito de Mejorar la Formación Inicial Docente, Seminario Internacional de Formación de Profesores, p. 3.

dificultad, debido, principalmente, a la desmotivación por parte de ellas hacia el ramo de Inglés, razón por la cual, decidimos darle un enfoque más sugestivo a las clases a través de una buena relación interpersonal y una gran afectividad. Remitiéndonos al hecho de que es prácticamente imposible que un profesor provoque aprendizaje de tipo duradero en sus alumnos si no ha desarrollado y cultivado relaciones interpersonales sanas con ellos⁴; fue que preparamos un ejercicio que contaba con una serie de tarjetas, las cuales abordaban distintos temas tales como: el aborto, la droga, la violencia intrafamiliar, que debían ser discutidos por las alumnas frente al curso.

Conscientes de que este tipo de actividades no tenía mayor relación con la asignatura de inglés, confiábamos en que ayudaría a la integración del curso y contribuiría a la aceptación de nosotras como alumnas practicantes. Afortunadamente, no nos equivocamos y gracias a esta aplicación todo salió bien y con mi compañera constituimos un muy buen equipo de trabajo.

Luego vendría lo más difícil y lo que confirmaría, finalmente, mi verdadera vocación: «La Práctica Profesional», la cual me hizo **valorar la pedagogía con todas sus letras**.

Cuando comencé este proceso realmente estaba con cierta incertidumbre ya que, en las VISES anteriores, trabajé con grupos pequeños, por lo que me preocupaba enfrentar un curso numeroso y me preguntaba si lograría motivarlas, mantener la disciplina y el respeto.

Al hacerme cargo del curso por primera vez, llevé preparada una actividad tipo Fase cero⁵ para conocernos mejor.

⁴ Bustos A. y Calderón P. (2002) Psicología Educacional. Valparaíso: UPLA, p. 180

Al llevarla a cabo, percibí, en general, que a las alumnas les avergonzaba hablar en público; sin embargo, las que expresaron su opinión aspiraban en la vida a casarse y tener hijos, sin proyectarse en el plano profesional. Fue por esta razón, que me propuse que cada vez que fuera posible, les hablaría acerca de lo importante que es llegar a tener estudios superiores, de lo necesario que es el idioma inglés en estos tiempos y de que más allá de lo que ven sus ojos hay un mundo lleno de oportunidades y cosas nuevas por aprender.

Era en esas instancias, en las que sin advertirlo, aplicaba las variables afectivas en las relaciones interpersonales, de las que tantas veces nos hablaron nuestros profesores durante el proceso de formación.

Están latentes en mi mente aquellos momentos en que conversábamos de los matices de la vida y en los cuales yo terminaba confirmando lo que alguna vez una profesora en primer año de Universidad me expresó: «Un maestro es mucho más que eso, también es un psicólogo, un amigo y, a veces, hasta un padre o una madre». Fue en esos instantes en que mi único deseo era dejar huellas positivas en aquellas alumnas y saber que podía contribuir algo en el camino que emprenderían hacia una vida futura. Viene a mi mente una cita que resume muy bien estas palabras: «*No sigas el camino; ve por donde no haya vereda y deja una huella*» - Anónimo.

Por otro lado y, no menos importante, estaba el ámbito académico donde ocasionalmente se me dificultó el planificar clase a clase, tomando en cuenta los intereses de los alumnos, su forma de trabajar y los logros a alcanzar. Considerando que el estudiante que se sienta seguro y cómodo, que sienta que la tarea tiene valor en su vida y que es capaz de realizarla, es el

⁵ Bustos y Calderón, op. cit.

que va a aprender⁶, intenté que cada actividad fuera la adecuada para cumplir con este propósito.

Muchas veces empleé el ingenio para producir y también seleccionar material atractivo, de los cuales salieron cosas interesantes. Hubo otras oportunidades, también, en las que preparé el material que creía era el adecuado y la dinámica de la clase no resultaba como estaba planificada. Ahora, pienso que la razón se debía a que en un comienzo tendía a encasillar los gustos de las alumnas con los típicos de las adolescentes, lo que evidentemente me llevaba a cometer errores.

De esta experiencia aprendí que las planificaciones no siempre se llevan a cabo a la perfección; si bien es cierto, nos guían y nos ayudan a seguir una cierta pauta dentro del desarrollo de la clase, constantemente, debemos estar preparados y alerta para poder manejar situaciones emergentes.

Aún recuerdo mi última clase, estructurada con un par de ejercicios lúdicos, los primeros cuarenta y cinco minutos para luego dar paso a la despedida y agradecimientos que les daría a las alumnas por haberme acogido tan gratamente. Grande fue mi sorpresa al constatar que ellas sabían, sin yo haberles mencionado, que era mi último día en el colegio y me habían preparado un hermoso discurso. Era yo quien quería dejar un recuerdo en cada una de ellas y terminaron por ser éstas las que me lo dejaron a mí.

Creo firmemente que las prácticas tempranas son una buena instancia para introducirse, gradualmente, en el sistema educativo, una gran fuente de herramientas metodológicas y personales para poder enfrentar la práctica profesional y el

⁶ Cobián, M, et al. Contexto Socio-Cultural y Aprendizaje Significativo, Rev. de Educación/ Nueva Epoca N° 9, 1999.

comienzo de un camino lleno de desafíos personales y profesionales.

Han pasado algunos años, hoy soy Profesora de Inglés y diariamente, en mi quehacer pedagógico doy la mejor afectividad y entrega, como muchos otros docentes, a aquellos alumnos con baja motivación, falta de responsabilidad y hábitos de estudio y escasa o muchas veces nula atención de sus padres. Pero en mi corta experiencia me ha dado resultado el establecer compromisos personales con los alumnos, acercarme y preguntarles por sus preocupaciones e inquietudes, es decir crear vínculos.

Pienso que ser un buen educador implica un arduo trabajo, que es recompensado en lo personal, cuando nos damos cuenta que día a día vamos aportando un granito de arena en el aprendizaje y formación de los alumnos.

Ahora, en mi vida laboral más que nunca cobran valor las palabras musicalizadas de un autor, inspirado en un verdadero ideal, el de Don Quijote de la Mancha y que debieran ser asumidas por todos nosotros, los profesores: «Amar la pureza sin par, buscar la verdad del error, vivir con los brazos abiertos, luchar por un mundo mejor».

Bibliografía

- Bloom, B., (1998) Ayudando A Todos Los Niños A Aprender bien. Rev. De Educación N° 158.
- Bustos, A., Calderón P. (2002) Psicología Educacional. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.
- Cobián, M., Nielsen, A. y Solís, A. (1999) Contexto Socio-Cultural y Aprendizaje Significativo. Rev. de Educación / Nueva Época N° 9.
- Haggarty, L. (1997) Lo Que Acontece Cuando la Escuela y La Universidad Aúnan Esfuerzos con el Propósito de Mejorar la Formación Inicial Docente. Seminario Internacional de Formación de Profesores, Santiago.

GAJES DEL OFICIO. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE MI EXPERIENCIA DOCENTE

Karen Machuca Vergara

A los 13 años decidí ser profesora de Lenguaje y esa fue una de las primeras decisiones fundamentales que tomé en mi vida. A los 17 entré a estudiar Pedagogía en Castellano. Todo un nuevo universo abierto ante los ojos. Y el término «universidad», apareció como la presentación de un todo complementario y diverso, y nunca más se fue de mi vida.

La primera vez que pisé un aula sentí un poco de nervios. Finalmente, había tanto que hacer que nunca me sobró el tiempo como para pensar en cómo me sentía. No estaba para nada frente a una situación «ideal» de educación. Quiero recordar todos los detalles. Primero, aulas inadecuadas para el aprendizaje, hacinamiento escolar. Luego, profesores y profesores inadecuados para la enseñanza y el aprendizaje, es decir, ni que enseñan ni que aprenden. Alumnos y alumnas desmotivados con su aprendizaje, con ganas de salir, de escapar todo el tiempo del colegio.

No es ser pesimista, pero como Papelucho decía¹, lo malo es lo que más se recuerda, mientras lo bueno se olvida.

¹ Papelucho, personaje de la literatura infantil chilena, se ha convertido hoy en un ícono cultural, que ha pasado a ser parte del subconsciente colectivo nacional. En particular, Papelucho se refiere al recuerdo de sus experiencias negativas de la siguiente forma: «Pero a mí me pasa al revés: el gusto se me pasa y el reto se me queda dando vueltas». En: Paz, Marcela. Papelucho. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1934. Pág. 10

Quizás en este momento debo ser un poco positiva y decir que también se puede encontrar lo contrario. Pero si trato de ser objetiva, en casi todas mis experiencias de prácticas, casi siempre encontré mucho de lo que no quería encontrar y lo que es peor, profesores/as que decían que entendían mi desencanto e ilusión por cambiar las cosas, pero lamentablemente todos/as cuando entran son así y el sistema los va cambiando. El sistema te come, eso me dijeron.

Entonces decidí que esa no podía ser la única verdad. Recordé a algunos/as profesores/as que estuvieron conmigo y que ya llevaban más de veinte años haciendo clases y para nada parecían carcomidos por el sistema. O sea, obviamente, tu trabajo (tu elección) va modificando un poco las cosas: tus actitudes cambian, envejeces (obvio, y parece que más rápido en esta profesión), cambia tu ropa, tu forma de expresarte, el filtro con el que miras la realidad, etc. Pero, por qué deberías cambiar tus ideales. Debido a que deberías olvidar que decidiste ser profesor o profesora porque creías en el cambio (¿no es acaso la educación un proceso permanente e infinito de cambios?) o en la paz, o incluso, en la justicia.

El famoso sistema

Hace un año ingresé en el «sistema». De modo bastante ideal, si se puede decir. A diferencia de otros colegios, el lugar en el que trabajo es bastante distinto a lo que creía que sería. Aulas con no más de quince alumnos/as por sala; ninguna exigencia a nivel de vestuario para profesores/as ni alumnos/as; inserción de estudiantes con necesidades educativas especiales (¿quién puede decir que no tiene necesidades educativas especiales?); proyecto ecologista; el afecto como principal elemento del

aprendizaje... Pero por supuesto, la realidad de la educación es difícil, donde quiera que estemos. No significa que no encontremos un lugar en donde estemos a gusto, pero los vicios de la educación los hallamos en todos lados, no importa cuál sea la cantidad de alumnos/as o qué diga el Proyecto Educativo Institucional - PEI - de cada institución.

Y, ¿cuáles son estos vicios? Podríamos obviar todas las cosas que hay que decir con respecto a las leyes que rigen la educación en nuestro país. Creo que las tenemos claras y, lamentablemente, parece que ninguna manifestación ha dado frutos para que desde la raíz esto cambie.

Pero hay más

A nivel del alumnado, podemos observar a simple vista una baja motivación por aprender, nuestros recursos parecen empobrecidos frente a los que manejan nuestros/as alumnos/as. Si profundizamos un poco, podríamos ver que no es la generación de jóvenes la desmotivada, pues basta un cambio para lograr que se encanten, se emocionen, se interesen y, finalmente, aprendan. La supremacía de tecnologías hipermediales ha dejado como consecuencia modificaciones en el lenguaje, relacionadas sobre todo con su rapidez, interactividad y brevedad. Antiguas formas de enseñanza hoy se quebrantan y quedan obsoletas por la escasa participación que exigen de nuestros/as alumnos/as. Para nosotros/as, los/as docentes, ha llegado el momento de bajar de la tarima y hacernos a un lado. Hoy otros/as deben ser los protagonistas.

Por otra parte, los/as apoderados/as. Si bien hay mucha diversidad, al menos pareciera haber mucho abandono de parte de ellos/as. Muy poca comunicación en las familias, mucha individualización. Es aquí cuando como profesores/as empezamos a entender ciertas cosas de nuestros/as alumnos/as.

Tan importante es conocer de más cerca sus realidades para entender por qué son como son, por qué actúan y reaccionan como lo hacen, por qué aprenden como aprenden. Por supuesto, estoy hablando de forma general. De manera más particular, podemos encontrar un universo casi en vías de extinción de apoderados/as comprometidos/as y preocupados por el aprendizaje de sus hijos/as.

Y ahora, la faceta más difícil: el profesorado. Para esto recordaré algunos puntos que escribí en el informe de práctica profesional, en el cual decía:

«Lo que no quiero ser cuando sea profesora.

1. No quiero ser una profesora que no se sepa el nombre de sus alumnos/as.
2. No quiero olvidar que un curso no es una masa de personas.
3. No quiero ser una profesora que se sienta y desde ahí hace todo (o nada).
4. No quiero ser una profesora que dice que cierto curso es malo.
5. No quiero ser una profesora que habla de sus alumnos/as y se burla de ellos/as.
6. No quiero ser una profesora que no tiene tiempo para escuchar.
7. No quiero ser una profesora que no entiende razones.
8. No quiero ser una profesora irresponsable.
9. No quiero ser una profesora que se queja de su trabajo.
10. No quiero ser una profesora que ha olvidado aprender.»

Obviamente, la novena reflexión se me ha escapado un poco de las manos. Pero observemos con más atención.

Al entrar en el «sistema», me fue fácil aprender el nombre de mis alumnos/as, pero descubrí que a algunos/as profesores/as no se les hace fácil o simplemente no les interesa. A pesar de que jamás he pensado que un curso es una «masa de personas», no he podido evitar escuchar comentarios simplistas en la sala de profesores/as como «el sexto es malo», «el segundo es lento», etc.

Por otro lado, sigo creyendo que sentarse no es una buena manera de hacer clases. Entiendo por supuesto que hay veces en que realmente uno/a necesita hacerlo, pero de ninguna forma, entiendo a aquellos/as profesores/as que se instalan en su banco supremo y de ahí no salen más. Yo pienso que debemos desplazarnos, eso demuestra de todas formas la cercanía que tenemos con nuestros/as alumnos/as. Además, ya llegó el momento de transformar un poco las aulas, moviendo los bancos, sentándonos en un semicírculo, en grupos, en el suelo o saliendo al patio. Debemos entender que el aula es transportable, que no deja de serlo si cambia el espacio físico, el espacio para el aprendizaje es mucho más que el considerado tradicionalmente.

No he sido en este año de trabajo, una profesora que diga que un determinado curso es malo. Es más, creo que son esos cursos un tanto «difíciles», aquellos con los que una más se siente necesaria. Digo esto, porque me parece aún inverosímil el hecho de que algunos/as profesores/as tiendan a ser más distantes con sus alumnos/as «problemáticos», en vez de acercarse a ellos/as y preguntarles qué les pasa. Además supongo que la magia está en tratar de mirar de otra forma las cosas, es decir, si decimos «este curso es malo», ¿cómo esperamos que no lo sea? Aunque no nos parezca los/as alumnos/as perciben todo, aún más, lo que no les decimos.

Tampoco me he burlado de mis alumnos/as. Quizás sea lo que más nos cuesta dejar de lado, pues es fácil burlarse de cómo habla alguien o de alguna de sus palabras repetitivas. Sin embargo, he entendido que hablar de mis alumnos/as o imitarlos no es lo mismo que burlarse de ellos/as. Creo que la burla tiene que ver más con recalcar sus defectos y que la imitación tiende más a enfatizar sus características. Hay quizá una frontera débil entre lo uno y lo otro, pero hay que aprender a no traspasarla.

En algún momento dije que no quería ser una profesora sin tiempo para escuchar, situación difícil, pues siendo profesores/as nos volvemos muy emisores/as y poco receptores/as, y aunque siempre hay tiempo, puede ocurrir que este trabajo nos agote y que en algún momento no queramos hablar ni escuchar a nuestros/as alumnos/as. Por supuesto, no debería pasar jamás, pero sucede y hay que aprender a manejarlo. El cansancio no nos puede quitar nuestra empatía.

Ahora, ¿cuántas razones debemos ser capaces de escuchar? Ser profe te pone en más de una ocasión en una especie de «encrucijada ética» (no sé de qué otro modo llamarla), es decir, te encuentras, casi todos los días, en situaciones que te hacen preguntarte qué está bien hacer o no. Bajar o subir notas, anotar o no anotar en el libro, llamar o no a apoderados/as, sancionar, castigar (¿de qué hablamos cuando hablamos de castigo?). Fundamentalmente, el tema es que nadie te enseñó la letra chica de ser profesor/a, entonces la solución del conflicto se erige en la mayoría de los casos sobre la base de la improvisación y, si bien es una práctica consuetudinaria, habla mal de nuestro profesionalismo y de nuestra re-educación.

Ser profesor o profesora no es fácil, creo que ha quedado claro. Pero mientras más ingresas en este mundo más recibes. Cierto es que desgasta, que se te acaba muchas veces la

imaginación, que la plata no es muy buena, que llegas a trabajar a tu casa, pero también es cierto que tiene muchas gratificaciones.

Te emocionas cuando sientes que tus alumnos/as han aprendido. Cuando eres capaz de transmitir las visiones profundas que tienes del mundo, o en mi caso, del lenguaje. Sin duda, cansa, pues no logras con facilidad desprenderte de rostros y clases. Pues piensas siempre en cómo solucionar ciertas cosas, en cómo mejorar, en cómo transformarte cada día. Piensas en la micro, mientras caminas y cuando llegas a tu casa. Lo conversas, lo discutes e, incluso, lo sueñas. También te equivocas y debes pedir disculpas. Debes sobre todo aprender a reaprender, pues si lo olvidas quedas atrás.

Puedo hoy decir que ya me he convertido en profesora. He pasado a ser «la tía Karen», ya que hago clases en básica. Mis alumnos/as más pequeños tienen 10 años y los más grandes 15. Tengo 23 y muchos/as de los/as apoderados/as tienen la edad de mis padres. Para ellos/as comencé siendo una especie de hermana mayor de sus hijos/as y, progresivamente, me fueron viendo como profesora. Soy profe jefe del octavo y, por lo tanto, este año despediré a una generación del colegio. Probablemente será triste. Creo que envejeceré un poquito. Pero de todas formas sólo puedo decir que he elegido la profesión para mi vida y aunque no ha sido fácil, me siento feliz.

Bibliografía

- Paz, M. (1934) Papelucho. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA¹

Verónica Cortés Luengo

Introducción

A partir de 1990, la educación chilena comienza a experimentar una serie de cambios con el programa de mejoramiento de la educación preescolar, básica y media; además del desarrollo de planes para mejorar la gestión escolar y municipal. Así, desde 1996, a esta dinámica de transformaciones profundas de las condiciones y los procesos educativos se le da el nombre de Reforma Educacional que incluye, además, un nuevo impulso para el fortalecimiento de la profesión docente, las reformas curriculares de básica y media, así como la extensión de la jornada escolar².

Esta constante exigencia para mejorar la calidad de la educación ha provocado diversos cuestionamientos en los estamentos directamente involucrados, es así que en el Marco para Buena Enseñanza³ surgen preguntas dirigidas al desempeño profesional docente, tales como ¿qué es necesario saber?, ¿qué es necesario saber hacer? y ¿qué bien se debe hacer? o ¿cuán bien se está haciendo?, esperando que los

¹ El presente artículo es una síntesis de la Tesis del mismo nombre que realizara la autora para obtener el grado de Magister en Pedagogía Universitaria el año 2006.

² <http://www.beneduca.cl>

³ Marco para la Buena Enseñanza (2003), Ministerio de Educación, República de Chile: Editorial Atenas Ltda.

docentes las utilicen para la mejora de sus prácticas pedagógicas en función de la calidad de la educación.

Este Marco reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en saberes a ser aprendidos por los alumnos/as, como en estrategias para enseñarlas; la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos/as; la responsabilidad sobre el mejoramiento de los logros estudiantiles y su propio desarrollo profesional.

El Marco de la Buena Enseñanza busca además representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula como en la escuela y su comunidad, que contribuyen significativamente al éxito de un profesor con sus alumnos⁴.

Es así que se espera de los futuros docentes, competencias más proactivas, que tengan las herramientas para comprender e interpretar cualquier marco curricular, el dominio de los contenidos generativos para ayudar a construir estructuras e interactuar con el medio, considerando las diferencias individuales de sus alumnos, así como la cultura en la que está inserto. Además que sea capaz de formar redes de apoyo «para el aprendizaje».⁵

Estudios internacionales y competencias en educación básica

Por ello y teniendo en cuenta estudios internacionales, como el proyecto Tuning Europeo y Tuning Latinoamericano,

⁴ Mineduc, 2003

⁵ Flores, 2005

cuyos objetivos están orientados a contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles en una forma articulada en toda Europa y América Latina, impulsar a escala latinoamericana, un importante nivel de convergencia de la educación superior, desarrollar perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios, facilitar la transparencia en las estructuras educativas e impulsar la innovación a través de la comunicación de experiencias y la identificación de buenas prácticas⁶; es que se hace necesaria la determinación de las competencias que deben estar presentes en la formación inicial de los profesores básicos.

El mundo de nuestros días se caracteriza por sus cambios acelerados. Una serie de factores generales tales como la globalización, el impacto de las tecnologías de la información y comunicación, la administración del conocimiento y la necesidad de patrocinar y gestionar la diversidad hacen necesario un entorno educativo significativamente diferente. Cualquier reflexión sobre la futura evolución de la educación debe situarse en este contexto.

En el paradigma enseñanza-aprendizaje se está produciendo un cambio en el cual los esfuerzos educativos se centran cada vez con mayor intensidad en el individuo que aprende. La «sociedad del conocimiento» es también la «sociedad del aprendizaje»⁷; el concepto de sociedad de la información utilizado en un comienzo aparece alrededor de los noventa cuando el progreso rápido y continuo de la sociedad provoca la aparición de nuevas tecnologías que han sido utilizadas para la distribución y almacenamiento de los conocimientos disponibles y fundamentales en el avance del

⁶ www.relint.deusto.es/TuningProject

⁷ González y Wagenaar, 2003:73

hombre a través del tiempo; pero desde la antigüedad el ser humano estuvo preocupado de conservar y transmitir estos saberes que permitieron su evolución, es así que se produce la invención de la imprenta para llegar en nuestros días a utilizar no solo el papel y el lápiz, sino también las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC), las que dieron origen al concepto utilizado en la actualidad como «sociedad del conocimiento», que ya esta sufriendo variaciones, puesto que según varios autores estamos viviendo hoy el proceso del cambio entre la llamada «sociedad del conocimiento» a la «sociedad del aprendizaje», debido a que el conocimiento alcanzado actualmente es tan abundante y avanza tan rápido que es necesario estar constantemente formándose y aprendiendo para mantenerse al día.

Este nuevo concepto alude a una sociedad en la cual las diferencias no se expresan mediante condiciones tales como clase, riqueza o propiedad sino en las competencias de las personas para ir adquiriendo nuevos conocimientos y desechar los que ya no les son útiles.

Estas ideas están íntimamente relacionadas con la concepción de la educación dentro de un contexto más amplio: educación continua, donde el individuo necesita ser capaz de manejar el conocimiento, actualizarlo, seleccionar lo que es apropiado para un contexto determinado, estar en permanente contacto con las fuentes de información, comprender lo aprendido de tal manera que pueda ser adaptado a situaciones nuevas y rápidamente cambiantes, lo que produce una exploración constante de las demandas sociales para diseñar los perfiles profesionales y académicos adecuados para satisfacerlas⁸.

⁸ González y Wagenaar, 2003:73

Lo anteriormente expuesto y la búsqueda de consensos, el respeto a las diversidades, la transparencia y la confianza mutua para llegar conjuntamente a puntos de referencia comunes, basados en resultados del aprendizaje, competencias, habilidades y destrezas, junto con una mayor calidad en la universidad europea, son las fuerzas impulsoras para la realización del proyecto Tuning Europeo y Tuning Latinoamericano, en el que también participa la Universidad de Playa Ancha.

Hablar de Competencias Específicas en la Educación Básica ayuda a clarificar las competencias implícitas en el Marco para la Buena Enseñanza y considerar aquellas que no están presentes dentro de los dominios, criterios y descriptores, además de permitir evaluar la presencia de dichas competencias en los docentes que están ejerciendo y en los futuros profesores de Educación Básica, para finalmente mejorar los procesos de formación inicial e implementar nuevos planes de desarrollo profesional docente obteniendo una mejora en la calidad de la educación chilena.

Investigación y resultados

La investigación realizada es de tipo No Experimental, y se consideró a los 51 académicos que dictan cátedra en la Carrera de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, 25 estudiantes que realizaron su práctica profesional el segundo semestre del año 2005, 25 Profesores Guías y 25 empleadores (Directores y Jefes de U.T.P.) de los centros de práctica, en que realizaron la Práctica Profesional los alumnos de la Carrera de Básica durante el segundo semestre 2005.

Las líneas de enfoque que presenta la investigación fueron determinadas según los Dominios que presenta el Marco para la Buena Enseñanza, considerando los criterios y

descriptores más el listado de competencias específicas del profesor básico⁹ que facilitaron la definición de las competencias para desarrollar el instrumento de aplicación.

El instrumento aplicado a los Académicos, Empleadores (Directores y Jefes U.T.P.), Profesores Guías y Estudiantes arrojó el grado de importancia que le asignan a cada competencia, además del nivel de desarrollo logrado en la universidad por los Estudiantes, la frecuencia obtenida fue comparada entre los encuestados, considerando la importancia asignada por cada segmento y el nivel de desarrollo de los Estudiantes.

El análisis de los resultados se realizó, primero, destacando el Criterio más importante de cada Dominio del MBE, considerando para ello el grado de importancia asignado por los Académicos, Empleadores (Directores y Jefes U.T.P.), Profesores Guías y Estudiantes a cada una de las competencias que los conforman.

A través del análisis cuantitativo donde se tomó en cuenta la frecuencia y porcentaje que se le asignaba a cada competencia, considerando el total de los encuestados, se pudo determinar las cinco competencias más importantes por cada Dominio, que se presentan a continuación siendo éstas las Competencias Específicas que no deben faltar en los Profesores Básicos,

Capacidad para aplicar los principios y conceptos centrales de las disciplinas que enseñará.

⁹ Aporte del Dr. Francis Flores Castillo para el desarrollo del Proyecto MECESUP UPA 04-02

Habilidad para considerar en la planificación de situaciones de aprendizaje variadas estrategias de enseñanza para generar aprendizajes significativos.

Habilidad para diseñar actividades de enseñanza coherentes con el contenido que enseñará.

Habilidad para elaborar una secuencia de contenidos coherentes con los objetivos de aprendizaje.

Conocimiento y dominio de los contenidos de las disciplinas que enseñará.

Habilidad para considerar en la planificación de situaciones de aprendizaje, fortalezas y debilidades de sus alumnos (as) respecto de los contenidos que enseñará.

Habilidad para programar estrategias de evaluación que ofrezcan a los alumnos (as) oportunidades equitativas para demostrar lo que han aprendido.

Capacidad para establecer un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos (as).

Habilidad para crear un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socio económicas».

Habilidad para promover el trabajo en equipo colaborativo, no competitivo entre los alumnos (as).

Habilidad para proporcionar a todos sus alumnos (as) oportunidades de participación.

Capacidad para promover el esfuerzo y perseverancia en los estudiantes para que realicen trabajos de calidad.

Habilidad para proporcionar a todos sus alumnos (as) oportunidades de interacción y respeto entre ellos.

Habilidad para abordar educativamente los comentarios negativos de los alumnos (as) hacia sus compañeros.

Habilidad para utilizar un lenguaje de manera precisa y comprensible para sus alumnos (as).

Capacidad para abordar los errores no como fracasos, sino como ocasiones para enriquecer el proceso de aprendizaje.

Capacidad para desarrollar los contenidos en forma clara, precisa y adecuada al nivel de sus alumnos (as).

Habilidad para utilizar conceptos de manera precisa y comprensible para sus alumnos (as).

Capacidad para utilizar estrategias de metacognición que permiten a sus estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizaje.

Capacidad para orientar a sus alumnos (as) hacia temáticas ligadas a los objetivos transversales del currículum, con el fin de favorecer su proceso de construcción de valores.

Capacidad para reformular y adaptar las actividades de enseñanza de acuerdo con las evidencias que recoge sobre los aprendizajes de sus alumnos (as).

Habilidad para utilizar estrategias pertinentes para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje definidos para la clase.

Habilidad para identificar las necesidades de apoyo de sus estudiantes, derivadas de su desarrollo personal y académico.

Capacidad para potenciar los rasgos positivos de sus alumnos (as).

Manejar información actualizada sobre su profesión.

Capacidad para evaluar el grado en que sus alumnos (as) alcanzaron los aprendizajes esperados.

Capacidad para analizar críticamente sus prácticas de enseñanza.

Manejar información actualizada sobre el sistema educativo.

Capacidad para participar activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con el proyecto educativo institucional.

Al final de cada análisis se pudo determinar cuáles fueron las competencias de mayor y menor desarrollo por cada Dominio, según los estudiantes.

Competencias de que lograron un nivel de desarrollo significativo, según los estudiantes, por cada Dominio.

Dominio A

«Capacidad para aplicar los principios y conceptos centrales de las disciplinas que enseñará».
«Capacidad para identificar los diferentes estilos de aprendizajes de los alumnos (as)».

Dominio B

«Capacidad de utilización de estrategias para crear y mantener un ambiente organizado».

Dominio C

«Capacidad para desarrollar los contenidos en forma clara, precisa y adecuada al nivel de sus alumnos (as)».

«Capacidad para orientar a sus alumnos (as) hacia temáticas ligadas a los objetivos transversales del currículum, con el fin de favorecer su proceso de construcción de valores».

Dominio D

«Capacidad para analizar críticamente sus prácticas de enseñanza».
«Capacidad para reformular su práctica de enseñanza a partir de los resultados de aprendizaje de sus alumnos (as)».

Competencias que fueron consideradas por los estudiantes como poco desarrolladas, por cada Dominio.

Dominio A

«Conocimiento y dominio del Marco Curricular Nacional».
«Conocimiento de perspectivas y nuevos desarrollo de su disciplina».

Dominio B

«Habilidad para tratar de modo efectivo y respetuoso el quiebre de alguna regla de convivencia».

Dominio C

«Habilidad para utilizar el tiempo disponible para la enseñanza en función de los objetivos de la clase».

Dominio D

«Habilidad para involucrar a las familias en actividades de recreación y convivencia de sus alumnos (as)».

Conclusiones

Las diferencias que presenta la Comparación de Medias confirman lo planteado anteriormente entre el grado de importancia de todos los encuestados y el nivel de desarrollo alcanzado por los Estudiantes en la Universidad, demuestra además que existe una descoordinación entre el enfoque de contenidos impartidos y la realidad educacional chilena.

No deja de ser importante que los resultados demuestren que el Dominio B, es el que tiene la mayor cantidad de competencias con un alto nivel de desarrollo logrado por los estudiantes, lo que nos lleva a otra pregunta ¿De qué manera se está trabajando este Dominio en la Universidad que lleva a la diferencia de los resultados con el resto de los Dominios?,

entonces ¿Le estamos asignando como Universidad, importancia sólo a este Dominio?, ¿Por qué?

Es importante también destacar que en la Evaluación Docente impulsada por el Ministerio de Educación de Chile, los resultados de ese proceso en el año 2005, este dominio también se destaca por ser el que obtuvo mayor puntaje. Los resultados de esta investigación, podrían servir de base para iniciar un análisis al interior de la Carrera de Educación Básica de la Universidad, con la participación de todos los actores, con el fin de adecuar si fuese necesario el actual currículo, para que responda a las actuales demandas del sistema educativo y de la sociedad en general.

Las preguntas planteadas anteriormente son sólo un ejemplo de muchas otras que pueden surgir de este trabajo, y que servirían para implementar nuevas investigaciones que sean un aporte concreto a la mejora en la formación inicial docente y a la calidad de la educación chilena.

Bibliografía

- Flores, F. (2002) Análisis, sistematización y presentación del documento «Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes». Dirección de Prácticas. Universidad de Playa Ancha. Valparaíso. Chile
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe, Informe Final Fase Uno. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- Marco para la Buena Enseñanza (2003), Ministerio de Educación, República de Chile: Editorial Atenas Ltda.

Linkografía

www.beleneduca.cl, **Fundación Belén Educa**. Chile.
www.relint.deusto.es/TuningProject, Proyecto Tununig Europeo.
<http://tuning.unideusto.org/tuningal>, Proyecto Tuning Latinoamericano.

DESCONOCER LA BASE DEL CONFLICTO CREA NUEVO CONFLICTO

Cecilia Contreras Domínguez

Todo comenzó con el alarmante llamado de la profesora jefe de Esteban, ella es profesora de Inglés, posee una trayectoria de 15 años en el establecimiento, de los cuales, dos, son como Profesora Jefe, esta es su segunda experiencia como tal. Se encontraba realizando la hora de Orientación y recurría a mí (Jefe Técnico Pedagógico) porque se estaba presentando un problema que ella no podía resolver ni tomar decisiones por sí misma. Éste era más bien institucional.

Pensando que toda alarma conlleva problema de relaciones y, o, comunicaciones, hemos tomado la costumbre (cultura) de hacernos acompañar por otra persona para escuchar el planteamiento de los problemas, en este caso me hice acompañar por una Inspectora General. Al presentarnos en el curso, los alumnos disminuyeron el tono de las voces y dieron paso a la profesora para exponernos el problema. Al tomar la palabra, miró una y otra vez a sus alumnos, respiró hondo y planteó el problema de la siguiente forma: «las he llamado porque me siento incompetente para responder a lo que me están solicitando los alumnos: ellos no quieren tener como compañero a Esteban porque ya los ha colmado con su comportamiento».

Ver a la profesora presionada me hizo reaccionar y para prestarle ayuda, le solicité que nos explicara, lo más claramente posible, en qué consistía el problema. Su respuesta fue la

siguiente: «que sean los propios alumnos quienes lo manifiesten». Varios alumnos levantaron su mano para solicitar la palabra, dirigiéndome al que estaba más lejano, solicité su parecer sobre lo que acontecía. «Nosotros queremos que se vaya el Esteban porque nos tiene aburridos con su comportamiento de «cabro chico».

El curso en que nos encontrábamos era 3° Medio, y lo que estaba aconteciendo, me llevó a recordar cómo dos años antes, se había tomado el acuerdo entre profesores y apoderados de agrupar niños de similares características, dado que existe una brecha muy amplia entre los niveles de logro inicial y avanzado. Este grupo lo conformaban algunos alumnos que desde Kinder presentaban problemas de aprendizaje y que aún no se habían superado incorporándose a ellos alumnos que en el trayecto de Enseñanza Básica contaban con problemas similares. Por lo tanto, los que no presentaban en su historia escolar problemas de aprendizaje, pasaron a constituir un grupo curso más autónomo y el resto, se convirtió en nuestro gran desafío como también, en laboratorio de conflictos.

Con la aplicación de este proyecto, surgieron nuevas tensiones. Grupos de profesores divididos; aquellos que inevitablemente recurrían a la comparación afectando la autoestima del alumnado, frente a otros que utilizaban métodos significativos para el alumnado. Docentes que deseaban ayudar a los alumnos pero no contaban con herramientas de comunicación efectiva. Se realizaron talleres de estilos y ritmos de aprendizaje pero no trascendían en el aula, además, primaba la cultura del resultado, ocultando, la de los procesos. Los cambios eran bastantes y no se priorizaban los que permitían la movilidad, en fin, la confusión era fuerte.

Los profesores que interactuaban con este grupo de alumnos, participaron de la aplicación del test de estilos de

aprendizaje de Kolb, algunos de los docentes pensaron que sus estilos no tenían nada que ver con lo que les aportaba el test, esta razón me guió a tratar con ellos material que hacía referencia a los estilos de aprendizaje y cómo los diferentes estilos ayudan en el conocimiento del alumnado para avanzar presentando métodos de enseñanza que combinan y armonizan con los diferentes estilos. Se avanzó con ellos creando y adaptando los contenidos y programas. Pasaron en mejor forma el 2º Medio pero no todo era maravilla. Comenzaron a aflorar los conflictos, alumnos que no se motivaban con nada, según el docente de Matemática, irresponsables, desorganizados, flojos e indisciplinados. Me pregunto, ¿Afectarían a su anterior profesora jefe estos comentarios? La profesora jefe de ese entonces fue una pionera, era quien los alentaba, conversaba con ellos, trabajaba tutorías atendiendo tanto a alumnos como a apoderados, su trabajo, estaba convenido, duraría hasta segundo año, algunos alumnos repuntaron, otros repitieron y cuatro se fueron a otros colegios. Actualmente, contamos con 32 alumnos de 43 que comenzaron en Primero Medio

Por todo lo anterior, me parecía increíble que después de 3 años existiera este problema con uno de sus integrantes. Estaba frente a un grupo humano que enjuiciaba a uno de sus participantes, buscando la mejor forma de actuar objetivamente, solicitaba que me dijeran cual era el problema pues él no afloraba, sólo escuchaba juicios en contra de Esteban, era cierto, hacía cosa de una semana, había cometido el error de mostrarle los genitales a uno de sus compañeros, Emilio, mientras se duchaban luego de finalizar la clase de Educación Física. El malestar del grupo era porque se estaba afectando a Emilio, el compañero más tranquilo, reservado y de menor tamaño del curso, pero que les brinda seguridad. Precisamente, cuando este alumno

sereno y reflexivo opina, deja a todos con un palmo de narices, es un chico que realmente da muestras de sabiduría.

Mientras transcurría la hora de Orientación, las reacciones de sus compañeros fueron cada vez en aumento, lo último que registré en mis anotaciones fue que le sugerían a Esteban, ver a un especialista por sus arranques iracundos y provocador de malestar a medio mundo. Previo a finalizar el período de clase intervino la Inspectora preguntando si se le reconocía algo positivo a su compañero, y ella informó sobre sus aptitudes musicales, es un futuro músico por sus capacidades en esta área, estaba becado para aprender música en Santiago, fue lo que nos comentó. Finalizó el tiempo de clases, pero antes de dejarlos ir a su recreo, les agradecí a todos sin excepción, que me hubieran permitido escucharlos. En determinado momento, me afloró cierto desconcierto cuando observé que Esteban se retiraba de la sala cabizbajo. Le seguí a corta distancia para conversar con él, no quería conversar con nadie, le comenté que me la iba a jugar por ayudarlo, que intentáramos ver la posibilidad de un especialista para que lo ayudara pero muy molesto me contestó: ¡¡Es que no voy a ir!! ¡¡No lo necesito!! Dio media vuelta y se alejó. En ese momento, yo también estaba afectada, no había escuchado el timbre de vuelta a clases, cuando me dirigía a mi oficina ya era otro el problema que me esperaba, aunque estoy segura que lo inmediato fue resuelto, ya que no lo recuerdo, era más fuerte el motivo anterior, me preocupaba Esteban. ¿Qué pasaría con él a partir de ese momento? Lo claro era que su grupo de pares lo rechazaban, lo que realizaba era, simplemente, llamar la atención, ¿cómo? Reaccionando igual que un niño, molestando a golpes, palabrotas y otras injurias estas colmaban a sus compañeros quienes también estaban intentando salir adelante con todas sus carencias. Lo ocurrido sucedía desde las 13.00 hasta las 14.00 horas. Luego de una hora de

colación, mi inquietud era si volverían a clases, ¿Se presentaría Esteban en la tarde?

Debía informar lo acontecido ya que tenía carácter de ser un trabajo en equipo, fue así como a las 15.30, estaba reunida con la Subdirectora, la Coordinadora de E-Media, la Profesora Jefe y la Inspectora General. Expuse lo sucedido adjuntando una petición, estimaba necesario reunirnos con el apoderado del joven. Inspectoría informó que el apoderado era una persona agresiva poco asequible y que lo tomaría a mal si le sugeríamos que Esteban necesitaba ayuda psicológica, la probabilidad era que se negaría. Conversamos el tema y recordamos el manual de convivencia; la situación era para ser trabajada con el alumno, pero también requería colaboración de sus padres. La subdirectora determinó elaborar un citatorio; entonces, la Profesora Jefe pidió abandonar nuestra reunión porque a las 17.00 horas, debía reunirse con los apoderados de su curso. Antes le dije: «colega si surge algún problema, llámanos para colaborar, los apoderados ya deben estar al tanto».

Con la Subdirectora, continuamos conversando en cómo íbamos a enfrentar al papá que parecía tan agresivo, de pronto, un auxiliar se presentó a informar que fuera a acompañar a la Profesora de 3° Medio porque tenía problemas con los apoderados en su reunión. Al ingresar a la sala, uno de los padres estaba furioso, era el papá de Esteban, muy molesto expresaba que no iba a tolerar lo que se había hecho.

Invité al apoderado a que me acompañara para conversar, no quería hacerlo, estaba ofuscado, me reflejó el mismo actuar de su hijo horas atrás. Intentando la calma (que en tales momentos parece desaparecer) le interrogué acerca de su malestar, qué era lo que sucedía para que estuviera en esa forma. Me contestó, «No puede ser que una cosa tan delicada

como lo que dijo la profesora lo hiciera delante de todos los apoderados, ¿cómo cree que voy a reaccionar con algo así? Yo voy a demandar al colegio». Volví a preguntar... «¿Me puede informar que fue?», a lo cual contestó «la profesora se puso a hablar del acoso sexual que estaba provocando mi hijo con uno de sus compañeros». «Señor, comprendo lo que le ocurre» - respondí - y argumenté, «le pido disculpas porque estoy de acuerdo en que algo tan delicado no puede ser tratado públicamente, pero tengo entendido que ese no es el problema». En esos momentos llegó la Subdirectora a la oficina, sintiéndome acompañada, traté de hacerme escuchar narrando lo más objetivamente posible lo que había acontecido en la mañana. Fueron instantes en que la adrenalina subió al máximo ya que se evidenciaba en el rostro del apoderado su ira, lo curioso y ese detalle fue el que me mantuvo tranquila, también estaba presente la mamá, pero ella no decía nada, se le veía muy afligida, llorosa. El papá nos enrostró el proyecto, que el niño antes era feliz pero que ahora no le interesaba nada y que con lo sucedido recién, se colmaba el vaso. Mi reacción fue la siguiente: «Señor, todos esos jóvenes necesitan ser apoyados en distintas formas, cada uno es diferente de otro y tenemos que definir sus condiciones favorables para ir avanzando con cada uno de ellos». Él replicó: «¡¡Ud. trabaja así, y lo trasciende, pero no las bases!! ¿Cómo puedo rescatar a mi hijo cuando de aquí en adelante todos se burlarán o lo apuntarán con el dedo por lo que hizo la profesora con los demás apoderados?»

Entonces, me sentí molesta, le importaba todo lo superficial, lo anecdótico del momento pero no los acontecimientos que habían estado sucediendo con cierta regularidad y que ahora estaban avanzando en otra dirección, apelando a mis fuerzas traté de ser lo más explícita, hice notar que Esteban estaba mandando señales de que algo no andaba bien, le hice ver que en principio se peleaba con los compañeros, que en la sala le hacía zancadillas a quien se le aproximaba, que

siempre estaba dirigiéndose a ellos con sobrenombres y garabatos pero ahora su actuar había virado hacia otras dimensiones. Lo preocupante era **qué nos quería decir**, qué lo conducía a actuar en esa forma. Le sugerí que era necesaria la ayuda de un especialista, y que nuestra preocupación era apoyarlo en su desarrollo como buena persona. Estábamos en término de semestre de modo que las vacaciones serían un aporte de tranquilidad para lograr la asistencia psicológica.

Fue un día agotador pero también esperanzador, albergaba la posibilidad de que todo cambiara a favor de Esteban.

Después de una semana del regreso de vacaciones recepcioné el certificado de un especialista en psicología que nos orientaba en la siguiente forma:

«Esteban consulta porque ha tenido dificultades de relación con sus pares en el colegio. Sus compañeros lo acusan de hacer bromas con contenido sexual que generó un clima adverso hacia él. Señala que lo molestan y le pegan. Se observa una baja autoestima personal, mal concepto de sí mismo respecto al físico e integración social. Tiende a aislarse, es frecuente que se sienta criticado por el padre.

Se sugiere:

Estimular en los padres y educadores la aplicación de un sistema de normas coherentes entre sí, que sean aplicadas con calma, firmeza y cariño.

Apoyo con técnicas de relajación.

Asesoría psicológica a la familia respecto a la forma de mejorar y elevar el concepto personal.

Mejorar su integración al grupo curso con actividades positivas donde se sienta valorado.

Trabajar en grupos con jóvenes más tolerantes y de carácter tranquilo.

Estimularlo a expresar sus emociones.

Capacitar a los docentes en técnicas de manejo conductual, dotándolos de mayores herramientas para el control de sus alumnos y la estimulación de una estima positiva

Los profesores, mostrar la importancia de las materias para Esteban, relacionándolas con experiencias previas y utilizando los contenidos en situaciones significativas para él.

Los profesores deben evitar analizar y hablar problemas personales de los alumnos en reuniones de apoderados. Para ello, buscar un espacio privado en el cual participen sólo los involucrados.

Organizar las actividades de Esteban en grupos que se refuercen mutuamente en cuanto a la tarea, se deben generar sentimientos de aprecio y valoración.

De lo narrado anteriormente se concluye que en nuestro diario vivir interactuando con niños y jóvenes en los centros escolares, se nos presentan, con cierta regularidad, casos similares al de Esteban.

Hemos comprobado que los profesores trabajamos llenos de buenas intenciones pero desconocemos herramientas fundamentales para el conocimiento interno de nuestro alumnado y de los apoderados. Muchos de los conflictos que se manifiestan en el aula, se conciben en el hogar. Creo que desde el momento de su concepción el futuro ser humano comienza a percibir el acogimiento o rechazo y podría asegurar que no sólo de la madre, sino, también del padre ya que si es deseado por ambos padres, la madre, siente seguridad y la irradia, lo mismo debe ocurrir si siente tristeza, algún tipo de conflicto o si está perturbada por problemas que la abrumen.

Sí, queremos ayudar, pero estamos impedidos cognitivamente en materias específicas de la psicología. No basta con la psicología del desarrollo o educacional que se relaciona con las etapas para enfrentar el aprendizaje. Los actuales conflictos nos demandan mucho más para no cometer errores irremediables. Esto significa que los profesores del futuro deberán ser preparados en base a herramientas psicológicas con enfoque profundo si el paradigma de la enseñanza y el aprendizaje ha variado. A los actuales, nos corresponde hacernos asesorar por quienes han investigado el tema y contar con la ayuda de especialistas para ir aprendiendo a construir nuestro bagaje de conocimientos que nos permitan resolver y no crear mayores conflictos. Los contactos, interacción y participación interdisciplinaria con redes de apoyo externas, deben ser engranajes del actuar sistémico de los centros escolares.

Surge una nueva figura, el Psicólogo Educacional, este profesional será quien comparta y cree círculos de interrelaciones para avanzar con procesos en armonía y equilibrio. No es sano sólo compartir indicaciones profesionales por escrito, en este aspecto, pueden ser mal interpretadas y, por ende, ejecutadas en forma inconclusa (se requiere evaluación y feedback), es imprescindible la comunicación en todas sus dimensiones.

Para finalizar cabe agregar que esta versión, es una de las formas de aprendizaje en resolución de conflictos, nos encontramos construyendo aprendizajes al respecto, pero así como la profesora me llamó alarmada, pienso que este episodio es un alerta para la construcción social, no puede ser que los conflictos nos sobrepasen, de modo que esta experiencia puede servir de base a realidades similares. Su finalidad, es elevar redes de apoyo para aprender desde lo episódico o anecdótico. Es una posibilidad, la de contar con un estudio de caso para aprender a tratar los conflictos, considerarla como oportunidad

que puede dar forma a una nueva visión. De esta manera y según los contextos, es posible mejorar lo cercano a través de la reflexión y su análisis; manifestándose de este modo la resolución de conflictos con acciones que emergen, cotidianamente, en el aula y trascienden a toda una organización.

Bibliografía

- Calderón, P. (2007) Los conflictos entre profesores y alumnos: del aburrimiento, desmotivación e indisciplina en la escuela. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.
- Goleman, D. (1997) Inteligencia Emocional. Barcelona: Ed. Kairos.
- Puig Rovira, J.M. (1997) La educación moral en la enseñanza obligatoria. Barcelona: Ed. Kairos.

¿ES POSIBLE DESENCADENAR CONDUCTAS RESPETUOSAS EN ALUMNOS VULNERABLES?

Ángel Bustos Balladares

Antecedentes

La Educación en Chile hoy, está fuertemente cuestionada, pues los resultados en las pruebas nacionales e internacionales son mediocres, insuficientes a pesar de los cursos de perfeccionamiento, de la evaluación docente, de los estímulos a los profesores mejor evaluados, de las consecuencias a los profesores mal evaluados, de los programas como el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar.

La mayoría de los procesos humanos son causados por varios factores, el proceso educacional no escapa a esta regla, sin embargo tenemos la convicción que hay algunos que están jugando un papel muy importante en los malos resultados, factores que están siendo relevados por las investigaciones de estos últimos años.¹

¿Es posible en la sala de clases, desencadenar permanentemente respuestas respetuosas en los alumnos vulnerables de Educación básica y Educación Media?

¹ Cassasus (2003) La escuela y la (des) igualdad en Educación. Editorial LOM Chile. Véase también Schiefelbein (2005) Propuesta para mejorar la educación municipalizada en Chile. ICHEM. Universidad Autónoma de Chile.

Sí, definitivamente sí, sin embargo, es necesario tener presente que es un trabajo arduo, exigente y de largo aliento y, por sobre todo, prioritario. Debe ser relevado al lugar número uno de los logros a alcanzar en una situación educativa. Todos los demás son secundarios y muchas veces posibles, sólo y únicamente, si la relación del alumno o alumna con sus profesores es de un genuino y sentido respeto.

Las interacciones interpersonales: una condición necesaria

El resultado más impactante del estudio latinoamericano dirigido por Cassasus² señala, de manera contundente, que el Factor Clima en la sala de clases es el más relevante y con un peso en la varianza explicada del buen resultado escolar, mayor, que la suma de todo el resto de las variables consideradas en dicho estudio.

Varios autores han apuntado a que es en las interacciones interpersonales donde se ubica el «meollo» de la educación. Las relaciones Profesor-alumno(a), Profesor-profesor, Profesor-Apoderado, Padre-hijo y alumno-alumno son instancias en que se desencadenan millares de interacciones que tienen profundas repercusiones en estas relaciones facilitando o dificultando el desarrollo de todos y cada uno de los protagonistas de dichas interacciones.

Los seres humanos nos desarrollamos en contextos relacionales³, en consecuencia todas las personas que participamos en ellas somos inevitablemente afectados. Lo deseable es que las interacciones desencadenadas en los ámbitos educativos provoquen efectos positivos en el

² Cassasus(2003), op.cit.

³ Vygotsky, L (2005) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica.

desarrollo de las personas, les permita madurar, crecer, hacerse más responsables, más sabios, más inteligentes, más solidarios, más generosos, etc. Este listado de efectos positivos se espera beneficien, en primer lugar a los alumnos y alumnas, a los apoderados, a los Señores Profesores y trascienda a la comunidad en que están insertos los establecimientos escolares.

Es el ámbito de estas interacciones en el que un equipo de profesores de la Universidad de Playa Ancha proponemos que deben dedicarse todos los esfuerzos y recursos para impulsar el desarrollo, de una manera incontenible, de relaciones respetuosas entre profesor y alumno y alumno profesor, entre el profesor y el apoderado también entre apoderado y profesor, entre los apoderados, entre los apoderados y sus hijos y entre los hijos y sus apoderados.

La redundancia explícita en el párrafo anterior, tiene como propósito hacer notar, que la corriente respetuosa debe ser mutua entre los protagonistas en interacción.

Siguiendo a Casassus⁴, afirmamos con él, «este conjunto de interacciones son áreas en las que se pueden (y se debe, pues la ciencia así lo señala)⁵ producir los cambios. Estas interacciones nos dicen al menos tres cosas: 1) que estos son dominios de intervención, y por ello, pueden ser objeto de políticas y medidas públicas; 2) que estos dominios son los que han mostrado tener mayor impacto en el desempeño de los alumnos, y 3) también nos dicen que las intervenciones deben situarse en el ámbito de las interacciones».

⁴ Casassus (2003), op.cit.

⁵ Watzlawic, P. (1980) El lenguaje del cambio. Editorial HERDER. Ver también, Senge, P. (2005) La quinta disciplina. Editorial Granica.

Comprender, por una parte, la dinámica de dichas interacciones y desarrollar gradualmente la capacidad en unos y otros de propiciar y responder con conductas respetuosas, saber cómo canalizar y/o transformar, las respuestas poco respetuosas, en un estímulo para una nueva intervención, de mayor calidad, hacia la persona que no logró ser comprendida en su verdadera intención, generando la respuesta irrespetuosa, y por otra, generar en forma natural y rápida la respuesta de reflexionar en forma seria y profunda acerca de cómo acaba de desencadenarse en ella la reacción irrespetuosa hacia la otra persona, aún cuando ambas estén explícitamente empeñadas en desarrollar una interacción interpersonal amable, es una competencia que es necesaria que esté instalada en todo profesional de la educación.

Es probable que todas las personas que lean este artículo, o al menos una clara mayoría, se involucre de vez en cuando en interacciones desagradables y muchas veces dolorosas, no teniendo ninguna intención de que aquello ocurra y por el contrario, con la decisión consciente y voluntaria de desarrollar una interacción tranquila de parte suya aunque la otra parte esté con una actitud beligerante, sin embargo, por razones que resultan extrañas y hasta literalmente desconocidas, se involucran en interacciones desagradables que rápidamente escalan hasta llegar a actitudes irrespetuosas, sin haber tenido ninguno de los protagonistas el deseo ni la intención de comprometerse en una situación de interacciones negativas e irrespetuosas.

Alumnos y familias altamente vulnerables

No es fácil vivir permanentemente relaciones respetuosas con el prójimo, aunque lo amemos, menos aún si pertenece a un establecimiento municipalizado o más precisamente a una familia vulnerable, entendiendo por familia vulnerable aquella

que acumula desventajas de origen multicausal. Denota carencia o ausencia de elementos esenciales para la subsistencia y el desarrollo personal e insuficiencia de las herramientas necesarias para abandonar situaciones en desventaja, estructurales o coyunturales⁶.

La definición de familia vulnerable nos anticipa, por una parte, en forma contundente la dificultad de desarrollar interacciones permanentemente de buena calidad con miembros de dichas familias, y por otra, la obligación, moral, ética y política de hacernos cargo profesionalmente de dicha situación. Si no se hacen cargo los profesores y profesoras de Chile, sobre todo de los establecimientos a los que concurren los alumnos más vulnerables del país, ¿qué profesionales pueden hacerlo?

La ley, hoy en Chile, obliga al estado a hacerse cargo de una educación de calidad de todos los ciudadanos, sin exclusión. En consecuencia la obligatoriedad de la educación y la condición favorable que este proceso se extiende por, al menos, doce años, nos permite tener una razonable esperanza, que si se diseñan programas de intervención pedagógica adecuados y se cuenta con profesores con las competencias de profesores efectivos, entre las que se destacan,⁷ **tener vocación, ser comprometido, conocer a sus alumnos, establecer reglas claras, utilizar**

⁶ Caro, E. (2003) La vulnerabilidad social como enfoque de análisis. De la política de asistencia social para la población adulta mayor en México. Desarrollo Institucional de la Vida Pública A. C, México. Ponencia presentada en el Simposio Viejos y Viejas Participación, Ciudadanía e Inclusión Social, 51 Congreso Internacional de Americanistas. Santiago de Chile 14 al 18 de julio.

⁷ Cruz, F; Espinoza, C; Sarce, I y Saunero, P (2008): Características personales y pedagógicas de los profesores calificados como exitosos que se desempeñan en escuelas con altos índices de vulnerabilidad de la Comuna de Valparaíso. Seminario de Tesis para optar al título de Profesor de Educación Básica y al grado de Licenciado en Educación. Universidad de Playa Ancha.

diferentes dinámicas de grupo, generar un ambiente grato, etc., es posible crear en la sala de clases, las condiciones que le permitan al alumno vulnerable dotarlo de los elementos esenciales para su subsistencia y desarrollo personal y dotarlo de las herramientas que le permitan escapar a las situaciones de desventaja, estructurales y coyunturales.

Condiciones para escapar de la vulnerabilidad

Todos los alumnos y los profesores necesitan condiciones similares para desarrollar buenas interacciones interpersonales. Los alumnos **vulnerables** necesitan que dichas **condiciones** sean muy **permanentes y de óptima calidad**.

Las condiciones que son necesarias para salir de la condición de vulnerabilidad son las siguientes⁸:

1. Satisfacción de sus necesidades fisiológicas
2. Satisfacción de sus necesidades de seguridad
3. Satisfacción de sus necesidades de pertenencia y cariño
4. Satisfacción de sus necesidades de estima.

Algunas preguntas muy razonables que los profesores pueden formularse, respecto de los alumnos en esta situación de vulnerabilidad y de su propia formación y responsabilidad, son las siguientes:

¿Le corresponde a los profesores(as) hacerse cargo de generar estas condiciones?

¿Es posible que en la sala de clases, un profesor o profesora, puedan generar dichas condiciones?

⁸ Bustos, A. (2002) El mal rendimiento académico y la indisciplina de los alumnos desde la perspectiva de la teoría motivacional de Maslow, Revista de Orientación Educativa, N° 8 y 9, p. 15-21.

¿Tienen los profesores(as) las competencias para generar dichas condiciones?

¿Tienen los profesores el tiempo necesario y suficiente para lograr y mantener dichas condiciones?

Desarrollaré una respuesta para cada una de estas preguntas, a través de las cuales, se irán explicitando los fundamentos de la tesis que sostengo para lograr desencadenar respuestas respetuosas en los alumnos vulnerables.

Rol profesional del profesor con alumnos vulnerables

«Nosotros los profesores fuimos formados para enseñar los contenidos de una asignatura (profesor de enseñanza media), somos especialistas en un determinado campo del conocimiento y no para estar preocupándonos de lo que les pasa a los alumnos y menos aún, para hacernos cargo de responsabilidades que le corresponde a la familia»⁹. Esta afirmación del profesor fue bastante compartida por el resto de los profesores participantes de la conversación y también lo ha sido en reuniones de trabajo con estudiantes de pedagogía que están en su último semestre de formación como profesores de Educación Física.

También he encontrado posturas similares, igualmente compartida por muchos profesores especialistas (educación media), en establecimientos particulares subvencionados y particulares.

Esta línea de pensamiento, compartida por muchos profesores, conduce a la conclusión que los profesores consideran que su rol profesional no se extiende hasta el punto de tener que hacerse cargo de la vulnerabilidad de los alumnos.

⁹ Cita de una conversación sostenida por Ángel Bustos con los profesores de un liceo municipalizado de Valparaíso.

Si bien, desde el punto de vista moral, ético y político, se podría encontrar distintas posturas, existen evidencias aportadas por investigaciones realizadas en Chile¹⁰ y otras encontradas en bibliografía internacional¹¹ que en los alumnos vulnerables, su sentimiento de poca autoestima, sea por la razón que sea y con independencia del responsable, se plasma en un problema de adaptación personal y muchas veces deciden voluntariamente empezar a portarse mal en clase como una sencilla estrategia para que se fijen en ellos¹², en consecuencia, los alumnos vulnerables, mientras continúan en dicho estado, están psicosocialmente estructurados para reaccionar de mala manera, en consecuencia, con una alta probabilidad con falta de respeto.

Si los profesores se focalizan en hacer clases para pasar sus contenidos de especialista, sin hacer acciones sobre la vulnerabilidad de los alumnos, pues no es un tema de su incumbencia, hay dos consecuencias que pueden anticiparse en los alumnos vulnerables que tenga en su sala de clases: el comportamiento será disruptivo e irrespetuoso y los resultados en términos de aprendizaje, serán malos.

Se tiene entre manos una situación compleja, los alumnos vulnerables van a comportarse como alumnos vulnerables. No es posible exigirles comportamiento de

¹⁰ Calderón, P. (2007) Los conflictos entre profesores y alumnos en educación básica: identificación y modalidades de intervención. Tesis doctoral. Universidad René Descartes. París 5. Ver, asimismo, Lineros, C. y Olmedo, G. (2004) Fenómeno de la agresión alumno-profesor al interior de los establecimientos educacionales. Seminario de Título para optar al Título de profesor de Artes Plásticas y al grado académico de Licenciado en Educación, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

¹¹ Fontana, D (1995) La Disciplina en el aula, gestión y control. Editorial Aula XXI. Santillana.

¹² Bustos, A (2002), op.cit.

alumnos invulnerables psicosocialmente. Las amenazas de anotaciones, llamados al apoderado, envío a la Inspectoría, suspensión de clases y finalmente cancelación de matrícula, no logran producir en los alumnos vulnerables conductas de alumnos invulnerables o psicosocialmente sanos.

Los profesores inevitablemente, tendrán dificultades con estos alumnos en los dos ejes principales de preocupación de la Educación en Chile: El comportamiento cívico y los resultados académicos.

Si los profesores no se hacen cargo de la vulnerabilidad de los alumnos ellos seguirán teniendo mala conducta y malos resultados en sus aprendizajes.

Estos malos resultados ocurren con los alumnos vulnerables en el establecimiento en que se encuentren. Los alumnos vulnerables tienen el mismo resultado en un establecimiento educacional municipalizado, particular subvencionado o particular pagado.

Muchos afirman que la educación municipalizada es mala, lo cual es un error. La calidad de las clases realizadas por los profesores es muy similar en los establecimientos de diferentes dependencias (municipalizado, particular subvencionado y particular pagado) y de diferentes modalidades (técnico profesional, científico humanista, Industrial)¹³, como fundamentadamente afirman Trufello, et al¹⁴, «Los niños y jóvenes que arriban a procesamientos superiores, a niveles altos de autoestima y a un desarrollo de juicio moral

¹³ Trufello, I; Icaza, G; Pérez, F y Rodríguez, C (1993) *Cómo estudian y cómo aprenden los alumnos de enseñanza media*, Proyecto 2.1, *Práctica de Trabajo y Socialización*. MECE, Universidad de Chile, 1993

¹⁴ Trufello et al (1993) op.cit.

aceptable, lo hacen por influencia de factores ajenos a la escuela». Los antecedentes investigativos que he revisado, una larga experiencia trabajando con profesores titulares, mi trabajo de asesor pedagógico de un colegio particular subvencionado, muy exitoso (en los diez últimos años ha estado dentro de los 100 mejores establecimientos educacionales en resultados PAA, PSU y SIMCE) me permiten afirmar que la «Educación Municipalizada es buena, pero insuficiente».

Es insuficiente, pues las clases que se hacen en sus aulas, que son muy similares a los establecimientos de las otras dependencias, no cumplen con las condiciones necesarias para hacerse cargo de los alumnos más vulnerables. Todos los estudiosos, Schiefelbein¹⁵, entre otros, afirman que la mayor proporción de alumnos vulnerables se encuentran estudiando en los establecimientos municipalizados, por lo tanto, consecuentemente, es en aquellos establecimientos donde se encontrarán los más malos resultados académicos y las situaciones de violencia escolar más graves.

Si nos imaginamos el siguiente escenario: Intercambiamos los alumnos de un establecimiento municipalizado con una población altamente vulnerable con los de un establecimiento educacional particular muy exitoso en términos de resultados académicos y de comportamiento, ¿cuáles serán los resultados al cabo de un año, de dos, de cinco, de diez años? La investigación de Cristina Rodríguez et al (1998)¹⁶ anticipa que los nuevos alumnos del establecimiento municipalizado tendrán resultados académicos y de comportamiento bastante buenos y los nuevos alumnos del establecimiento particular pagado tendrán malos resultados en ambos aspectos.

¹⁵ Schiefelbein (2005) Propuestas para mejorar la educación municipal en Chile, Instituto Chileno de Estudios Municipales (ICHEM). Universidad Autónoma de Chile.

¹⁶ Trufello et al (1993), op.cit.

Definitivamente, alguien debe hacerse cargo de la vulnerabilidad de los estudiantes. ¿Los profesores?, ¿Psicólogos?, ¿otros profesionales?, ¿cuándo?, ¿dónde?

La sala de clases, lugar de intensa relación diaria

La sala de clases es un lugar en que se dan intensas relaciones entre los protagonistas directos, el profesor(a) y los alumnos(as), por lo tanto, entre un profesional, el profesor(a) y personas en formación, en proceso de transformarse en personas cada vez más educadas, más desarrolladas.

En este espacio relacional los protagonistas pueden generar una calidad relacional muy diversa y extrema: muy malas relaciones, relaciones mediocres o muy buenas relaciones.

Casassus¹⁷ en su estudio arriba a varias conclusiones interesantes, pero la que releva de manera principal es que «la percepción de los alumnos en cuanto al tipo de clima emocional tiene una incidencia muy fuerte en sus resultados», la calidad de la relación tiene un impacto imposible de neutralizar por el resto de las variables, es decir, una buena relación determina mejores resultados escolares, una mala relación determina malos resultados escolares, independiente del efecto de las otras variables, pues, «esta variable por sí sola, tiene un efecto mayor en los resultados que la suma de todas las otras variables en conjunto».

Casassus se alegra mucho de estos resultados, ya que dado que «la dimensión emocional es algo que depende de las interrelaciones y, por lo tanto, pueden ser modificadas tanto por la pedagogía como por la gestión educativa».

¹⁷ Cassasus, (2003), op.cit.

Aunque con algunos matices, el autor de este texto, está de acuerdo con que la calidad de la relación profesor-alumno es fundamental para crear un clima en la sala de clases que favorezca a todos los protagonistas, es decir, al profesor y a los alumnos, pues si los alumnos se sienten en un ambiente relacional cordial, cálido, sus actitudes frente a los aprendizajes y al comportamiento disciplinado van a ser favorables, lo que afecta e influye positivamente también al profesor, quien se dispone de manera adecuada y positiva hacia todos y cada uno de sus alumnos y así, se genera un círculo relacional virtuoso.

Si se pone atención en las cuatro condiciones necesarias para escapar a la vulnerabilidad: 1. Satisfacción de sus necesidades fisiológicas, 2. Satisfacción de sus necesidades de seguridad, 3. Satisfacción de sus necesidades de pertenencia y cariño y 4. Satisfacción de sus necesidades de estima, a excepción de la primera, Satisfacción de las necesidades fisiológicas, las otras tres, tienen relación principal con la calidad de las relaciones entre los alumnos y entre los alumnos y el profesor.

Luego, si el profesor, permanentemente se relaciona con los alumnos sin atemorizarlos, haciéndoles sentir la importancia de su presencia en la sala de clases y destacando sus cualidades, estará creando tres de las cuatro condiciones para hacer salir a los alumnos de su condición de vulnerabilidad lo que aumenta claramente las probabilidades de sostener relaciones de respeto con todos los alumnos.

La condición de satisfacción de las necesidades fisiológicas ha logrado ser resuelta, coordinándose con los padres, con los alumnos mismos y con el equipo a cargo del desayuno y almuerzo en los establecimientos escolares¹⁸.

¹⁸ Moreno, M., Cortés, K., Salinas, P y Zamora, Y. (1996) Nuevo enfoque para enfrentar con éxito los problemas de disciplina en la escuela. Seminario de Tesis. Universidad de Playa Ancha, p. 295.

Cuando los profesores se han dispuesto a satisfacer las cuatro necesidades de todos los alumnos, en forma permanente, al cabo de aproximadamente cuarenta días hábiles, todos los alumnos comienzan a manifestar conductas respetuosas, indudablemente que los últimos que se agregan a esta actitud respetuosa, son los estudiantes más vulnerables.

Cuando los alumnos están saliendo del estado vulnerable¹⁹, «ni el entendimiento debe estar controlado por las emociones ni éstas por la razón. Es el momento de aprender a sintonizarlas, para que actúen armonizadas y con objetivos comunes. Una vez que somos capaces de aceptarnos ya estamos preparados para aceptar a los demás. Sin juicios, con respeto y honestidad, entendiendo y comprendiendo a la vez que la oposición, los conflictos, las diferencias entre los seres humanos son parte natural de la vida y nos ayudan a evolucionar».

A partir de aquí trabajar en equipo comienza a ser mucho más fácil. Las dificultades y obstáculos para lograr objetivos comunes se van a ir reduciendo considerablemente. Somos humanos y seguirán surgiendo desavenencias por una causa u otra, pero ahora estaremos en mejor disposición de considerar las oportunidades y poder solucionarlas.

Los profesores deben estar convencidos que a los cuarenta días hábiles todos los alumnos van a estar comportándose de manera decente, respetuosa; muchos profesores comienzan a realizar este tratamiento pedagógico, pero lo abandonan a la semana o dos semanas, pues pierden la paciencia y la esperanza al no observar los resultados esperados en forma rápida. Los alumnos muy vulnerables demoran treinta

¹⁹ Gratton, L. (2001) Estrategias de Capital Humano. Editorial Prentice Hall.

y más días en salir de dicho estado. En trabajos experimentales al respecto, los profesores a los cinco o diez días de estar aplicando el tratamiento, preguntan: ¿está seguro que este tratamiento funciona con este tipo de alumnos?

Los programas que se han implementado, han debido ser monitoreados muy de cerca, pues existe la tendencia a abandonarlos a los diez o veinte días y a veces mucho antes, así han resultado ser exitosos.²⁰

El feedback que el profesor aporta a sus alumnos es una fuente importante para el desarrollo del auto concepto, expectativas de auto eficacia e incluso el rendimiento académico del niño.²¹

Bajo la dirección de profesores que ofrezcan confianza y ayuden a edificar constructivas relaciones entre compañeros y que favorezcan el desarrollo de la auto confianza y competencia para el aprendizaje, los alumnos pueden fácilmente desarrollar sentimientos de competencia para desenvolverse positivamente dentro de este nuevo contexto.

Me asiste, a partir de los resultados obtenidos, la convicción que los profesores pueden lograr crear las condiciones necesarias para que los alumnos vulnerables salgan de dicho estado y comiencen a comportarse de manera amable, respetuosa e interesado en mejorar sus resultados académicos.

²⁰ Bustos, A. (2001) *Disciplina y Aprendizaje. Intervención basada en la teoría motivacional de Maslow*. Tesis Doctorado. Universidad de Oviedo.

²¹ Núñez, J. y Gonzáles-Pienda, J. (1994) *Determinantes del rendimiento académico*. Editorial Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo.

La formación de los profesores. Desarrollo de buenas relaciones con todos los alumnos

Las investigaciones han permitido constatar que hay profesores(as) que sistemáticamente desarrollan malas relaciones con los alumnos, sobre todo con los más vulnerables - «con estos alumnos no hay nada que hacer» -, del mismo modo que hay profesores que sistemáticamente desarrollan buenas relaciones con sus alumnos, incluso con los más vulnerables.

Las investigaciones también señalan²² que los profesores no reconocen una formación profesional al respecto, o si esta se ha realizado, no parece haber sido suficientemente sólida y/o profunda.

La formación en este ámbito necesita ser muy profunda, persistente y acompañada, pues requiere de cambios de actitudes que muchas veces son muy estables, difíciles de modificar a través de clases lectivas comunes y corrientes, es necesario que el profesor llegue a descubrir, sentir que su profesión lo obliga a amar a todos sus alumnos, especialmente, a los más vulnerables, debe amarlos en la concepción de Maturana²³: «El amor ocurre en el fluir de las conductas relacionales a través de las cuales la otra, el otro, o lo otro, surge como legítimo otro en convivencia con uno. O lo que es lo mismo, el amor es la emoción que constituye y conserva la convivencia social», en consecuencia las personas en formación necesitan estar recibiendo retro alimentación de

²² Hormazábal, A. (2008): Las Situaciones de Incivilidad Escolar: un estudio de caso en las escuelas municipales de Chile. Tesis doctoral Universidad René Descartes.

²³ Maturana, H y Nisis, S (2002) Formación humana y capacitación. Editorial LOM.

manera muy cercana, hasta lograr modificar los antiguos patrones e incorporar nuevos patrones, nuevas maneras de pensar, nuevas maneras de sentir, nuevas maneras de actuar, nuevas maneras de amar, hasta comenzar a lograr los resultados esperados hasta en los alumnos más dañados, más vulnerables, los que tienden a cambiar, como se señaló, alrededor de los cuarenta días hábiles de un buen tratamiento pedagógico en que se satisfagan permanentemente las cuatro condiciones necesarias para abandonar el estado de vulnerabilidad.

En los establecimientos educacionales, municipales, particulares subvencionados y particulares pagados, se encuentran profesores que desarrollan muy buenas relaciones con los alumnos, y también profesores que desarrollan muy malas relaciones con sus alumnos, pero dicha competencia parece haberse generado fuera de su formación profesional. Son muy pocos los profesores que reconocen haber trabajado el desarrollo de dicha competencia durante su formación profesional.

Compartimos con David Fontana²⁴, la tesis de «que pueden aprenderse muchas de las destrezas y cualidades necesarias para un buen control de la clase», por lo tanto, es necesario, urgente, ético, moral y políticamente deseable obligar a las instituciones formadoras de profesores a implementar curricularmente la formación de los futuros profesores en el ámbito de las relaciones interpersonales, sobre todo, con estudiantes altamente vulnerables.

Finalmente, respecto de este punto, parece interesante destacar que la edad de los profesores parece jugar un papel marginal, pues hay profesores muy jóvenes, de veintitrés o

²⁴ Fontana, D (1995) op.cit.

veinticuatro años que desarrollan muy malas relaciones con los estudiantes, especialmente, con los adolescentes vulnerables y profesores añosos que tienen muy buenas relaciones con los alumnos vulnerables y viceversa.

Los profesores y el tiempo necesario para crear las condiciones necesarias

En todos los encuentros con profesores titulares, con varios años de ejercicio profesional y también con mucha frecuencia, con profesores titulares jóvenes, veinte años e incluso, estudiantes de pedagogía, en el momento en que planteo la necesidad urgente, imperiosa, de invertir tiempo en generar las cuatro condiciones necesarias, a través de un dispositivo que he llamado «Fase Cero»²⁵ y que tiene por finalidad comenzar a crear las condiciones necesarias para que todos los alumnos estén en condiciones de desarrollar conductas respetuosas con sus compañeros, con sus profesores, con el prójimo, la primera objeción, generalmente, la única, es: ¿De dónde vamos a sacar tiempo, para realizar esta Fase Cero?

Los profesores no se asustan con lo que hay que hacer, les suena bien, les resulta sensato, «pero no vamos a tener tiempo».

Una Inspectora General, de un Liceo del Gran Valparaíso²⁶, después de hacer notar la imposibilidad de tener tiempo para preocuparse de crear las condiciones para sacar a

²⁵ Bustos, A. y Calderón, P. (1998) *Psicología Educacional*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.

²⁶ La conversación se desarrollaba mientras nos servíamos un café, en el contexto de una Conferencia acerca de cómo mejorar los resultados de aprendizaje en el mismo Liceo, el año 2005.

los alumnos de su estado vulnerable, agregaba, «es bueno que tú sepas que en este Liceo, durante el año escolar, todos los profesores pasan toda la materia del programa». Frente a dicha maravilla le pregunté, ¿cuál es el resultado en términos de aprendizaje en cada asignatura y en la Prueba de ingreso a la Universidad de los alumnos de este Liceo?, la Inspectora, muy honesta por lo demás, contestó «los resultados son alrededor del treinta por ciento, pero eso no es problema nuestro, es problema de los alumnos».

La Inspectora no lograba darse cuenta hasta ese momento, que hay maneras de ocupar el tiempo que permiten lograr mejores resultados en los alumnos tanto en el aprendizaje de los contenidos como en el desarrollo de una buena disciplina, de una actitud de respeto y de amor hacia todos.

Jesús Alonso Tapia, en el libro «Motivar para el aprendizaje»²⁷ advierte, «Por esta razón, al reflexionar sobre las pautas de actuación que, en interacción dinámica con los alumnos, pueden contribuir a crear un clima de clase capaz de despertar en éstos el interés y la motivación por aprender, no se debe perder de vista que se requiere tiempo, a veces, bastante tiempo, para que tales pautas tengan los efectos deseados. Sin tener esto en mente, es fácil que, al leer las páginas que siguen, alguien piense: Esto ya lo he hecho y no me ha dado resultado. Es preciso, pues, analizar la adecuación de las propias formas de proceder sin olvidar que uno de los factores que las hacen adecuadas es su uso reiterado.»

Es inevitable invertir tiempo en la creación de las condiciones para sacar del estado de vulnerabilidad a los alumnos, sin embargo, es necesario hacer notar que el concepto

²⁷ Tapia, J. (1997) Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias: Editorial Edebé.

de inversión del tiempo tiene un sustento interesante. Los estudios en Chile²⁸ y también en Estados Unidos²⁹ señalan de manera definitiva y contundente que los profesores tienden a ocupar el cincuenta por ciento (50%) del tiempo de cada hora de clases controlando la disciplina (conversaciones en voz alta, movimientos ruidosos, pararse, etc.), en consecuencia, el cincuenta por ciento del tiempo de clases del año escolar, se utiliza en controlar, en forma muy poco adecuada, el comportamiento disciplinario de los alumnos y alumnas.

En los estudios en que he participado o que he tenido acceso a sus resultados, expresan que si se invierte tiempo en crear las condiciones alrededor de los cuarenta días hábiles, la totalidad de los alumnos han salido del estado de vulnerabilidad y en consecuencia su comportamiento mejora notablemente y también su disposición hacia el estudio, esto hace que después de los cuarenta días, el tiempo ocupado en controlar la disciplina y el desinterés en los estudios se reduce a 3-5 minutos en cada hora de clases. Por lo tanto, el profesor termina teniendo más tiempo para hacer clases, pero desde la segunda quincena de abril en adelante, si el trabajo se comienza en los primeros días de marzo.

La Inspectora, a la que aludí anteriormente, puede estar tranquila, pues, la inversión de tiempo en la creación de las condiciones, no impide que los profesores «pasen toda la materia», y además tendrá la ventaja de que todos los alumnos estarán presentando interés en aprender y una conducta respetuosa con sus profesores y compañeros.

²⁸ Equipo CENLADEC (2004): Curso Piloto «Formación de directivos para el liderazgo de establecimientos educacionales» U. Playa Ancha.
²⁹ Good, T. y Brophy, J. (1996) Psicología Educativa Contemporánea: Javier Vergara Editor.

Esta propuesta requiere que los establecimientos cambien algunas políticas muy fuertes y permanentes, como la de exigir tener una cantidad de notas puestas por asignatura, antes de que finalice marzo. Esto podría hacerse, pero colocando notas, no por evaluación de contenidos disciplinarios, sino que por evaluación de la actitud de los alumnos en cada una de las asignaturas, en aspectos relacionados con el respeto y el interés por la asignatura.

A modo de ejemplo, se podría evaluar:

1. Colaboración en el trabajo.
2. Amabilidad con sus compañeros.
3. Participación en la generación de buenas relaciones.
4. Puntualidad en el ingreso a la clase.
5. Propuesta de actividades para el trabajo diario.

A modo de síntesis

Es posible que los profesores logren desarrollar conductas respetuosas en los alumnos vulnerables.

Los profesores interesados en lograrlo, tendrían que desarrollar las capacidades, habilidades y competencias necesarias para ello.

Los equipos directivos de los establecimientos educacionales tendrían que flexibilizar el uso del tiempo por parte de los profesores.

La preocupación por avanzar en el contenido de las asignaturas y en el proceso de evaluación de los mismos debe esperar hasta que los alumnos más dañados estén mostrando interés en comportarse respetuosamente y también en el contenido de las asignaturas.

El profesor debe pasarlo bien en clases, disfrutar de las relaciones y del interés de los alumnos por aprender lo que su profesor les ofrece.

La calidad de las relaciones entre los alumnos y de las relaciones entre el profesor y los alumnos y de los alumnos y el profesor son una meta permanente en la que no se debe claudicar.

Bibliografía

- Bustos, A. y Calderón, P. (1998) *Psicología Educacional*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.
- Bustos, A. (2001) *Disciplina y Aprendizaje. Intervención basada en la teoría motivacional de Maslow*. Tesis Doctorado. Universidad de Oviedo.
- Bustos, A. (2002) «El mal rendimiento académico y la indisciplina de los alumnos desde la perspectiva de la teoría motivacional de Maslow», en *Revista de Orientación Educacional*, N° 8 y 9, páginas 15-21, 1991.
- Calderón, P. (2007) *Los conflictos entre profesores y alumnos en educación básica: identificación y modalidades de intervención*. Tesis doctoral. Universidad René Descartes. París 5.
- Caro, E. (2003) *La vulnerabilidad social como enfoque de análisis. DE LA POLÍTICA DE ASISTENCIA SOCIAL PARA LA POBLACIÓN ADULTA MAYOR EN MÉXICO*. Desarrollo Institucional de la Vida Pública A. C, México. Ponencia presentada en el Simposio Viejos y Viejas Participación, Ciudadanía e Inclusión Social, 51 Congreso Internacional de Americanistas. Santiago de Chile 14 al 18 de julio.
- Cassasus, J. (2003) *La escuela y la (des) igualdad en Educación*. Editorial LOM Chile
- Cruz, F., Espinoza, C., Sarce, I. y Saunero, P. (2008) *Características personales y pedagógicas de los profesores calificados como exitosos que se desempeñan en escuelas con altos índices de vulnerabilidad de la Comuna de Valparaíso*. Seminario de Tesis para optar al título de Profesor de Educación Básica y al grado de Licenciado en Educación. Universidad de Playa Ancha.
- Tapia, J. (1997) *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. Editorial Edebé.
- Equipo CENLADEC (2004): *Curso Piloto «Formación de directivos para el liderazgo de establecimientos educacionales»* U. Playa Ancha.
- Fontana, D (1995) *La Disciplina en el aula, gestión y control*. Editorial Aula XXI. Santillana.
- Gratton, L. (2001) *Estrategias de Capital Humano*. Editorial Prentice Hall.
- Good, T. y Brophy, J. (1996) *Psicología Educativa Contemporánea*. Javier Vergara Editor.
- Hormazábal, A. (2008) *Las Situaciones de Incivildad Escolar: un estudio de caso en las escuelas municipales de Chile*. Tesis doctoral Universidad René Descartes.

- Lineros, C. y Olmedo, G. (2004): Fenómeno de la agresión alumno-profesor al interior de los establecimientos educacionales. Seminario de Título para optar al Título de profesor de Artes Plásticas y al grado académico de Licenciado en Educación, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.
- Maturana, H. y Nisis, S. (2002) Formación humana y capacitación. Editorial LOM.
- Moreno, M.; Cortés, K., Salinas, P. y Zamora, Y. (1996) Nuevo enfoque para enfrentar con éxito los problemas de disciplina en la escuela. Seminario de Tesis. Universidad de Playa Ancha. p. 295, 1996
- Núñez, J. y Gonzáles-Pienda, J. (1994) Determinantes del rendimiento académico. Editorial Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo.
- Schiefelbein, E. (2005) Propuestas **para mejorar la educación municipal en Chile**, Instituto Chileno de Estudios Municipales (ICHEM). Universidad Autónoma de Chile.
- Senge, P. (2005) La quinta disciplina. Editorial Granica.
- Trufello, I; Icaza, G; Pérez, F y Rodríguez, C. (1993) Cómo estudian y cómo aprenden los alumnos de enseñanza media. Proyecto 2.1, Práctica de Trabajo y Socialización. MECE, Universidad de Chile.
- Vygotsky, L. (2005) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica.
- Watzlawic, P. (1980) El lenguaje del cambio. Editorial HERDER.

SUPERACIÓN DEL ABURRIMIENTO DE LOS ALUMNOS EN EL AULA: UN DESAFÍO DOCENTE

Lucía Muñoz Rojas

Introducción

En la actualidad, uno de los principales problemas que enfrentan los educadores y el sistema educativo en general tiene que ver con los conflictos que se suscitan al interior de las aulas, y particularmente con la indisciplina de los alumnos¹. Una de las posibles causas de la conducta disruptiva de los educandos, dice relación con el *aburrimiento*, fenómeno que comúnmente se origina debido a tres causas: Metodologías centradas en el profesor y no en los alumnos; falta de interés de los profesores por conocer los sentimientos y emociones de sus alumnos y, por último, no esclarecer la utilidad y/o función de los contenidos entregados², es decir, buscar puntos de anclaje entre lo que se quiere enseñar y los intereses particulares de los alumnos.

En mis prácticas tempranas he observado e interactuado con un gran número de docentes de diversos tipos, ya sea en cuanto a su formación, vocación y sobre todo en cuanto a las metodologías que utilizan al enseñar a sus alumnos;

¹ Hernández, M. A. Los Conflictos en el Aula. <<http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=398>> [Consulta: 14 de agosto de 2008]

² Calderón, P. (2007) Los Conflictos entre Profesores y Alumnos: del aburrimiento, desmotivación e indisciplina en la escuela. Valparaíso: Editorial Universidad de Playa Ancha.

es posible establecer que las metodologías de enseñanza que utilizan los profesores y profesoras en servicio, constituyen la piedra angular del dinamismo del proceso enseñanza-aprendizaje y de sus implicancias en la convivencia que se genera al interior de las aulas; entre los mismos alumnos, o bien, entre profesores y alumnos.

¿Qué aspectos deberían considerar las metodologías de enseñanza para ser instancias efectivas de aprendizaje?

Considero que la primera caracterización debe estar referida a que dichas instancias deben reflejar los intereses de los alumnos; cuestión que se consigue al aplicar la Fase Cero³, la cual consiste en establecer una relación afectiva mínima con todos y cada uno de los alumnos con los cuales se convive; implica un conocimiento, o más bien, un reconocimiento mutuo; el cual permite afianzar las relaciones sociales y la generación de un cúmulo de conocimiento sobre nuestros alumnos que, posteriormente, puede ser utilizado para contextualizar las actividades que se planifican para el curso. A lo anterior, podemos agregar lo importante que resulta ser para los educandos, que las clases a las que asisten reflejen lo que quieren ser, anhelan o sueñan respecto de su futuro; es innegable que este proceder nos permite potenciar sus ganas de realizar las actividades y cooperar tácitamente en su motivación intrínseca al motivarlos externamente.

Se hace igualmente necesario, que las clases impliquen un desafío para ellos, las que deben oscilar, paulatinamente, desde una complejidad menor hacia una mayor según las habilidades que los educandos van desarrollando; pues, es contraproducente proponer desafíos que redunden en

³ Bustos, Á. y Calderón, P. (1998) *Psicología Educacional*. Valparaíso: Editorial Universidad de Playa Ancha.

frustraciones personales y que aporten negativamente a la autoestima de los alumnos. Además, es importante que las actividades presenten posibilidades de elección, es decir, otorgar una segunda o tercera forma de resolución de la actividad, así se permite que los alumnos interioricen métodos que se adaptan a sus necesidades particulares de aprendizaje.

Como se mencionó al inicio, las metodologías de enseñanza influyen de manera decidora en las conductas indeseadas al interior de la sala de clases, puesto que una metodología contextualizada y pertinente, asegura un ambiente agradable de buen comportamiento al interior del aula. Una de las metodologías que considero cumple con este objetivo es el método lúdico, pues permite el aprendizaje mediante el juego, existiendo una gran cantidad de actividades divertidas y amenas en las que pueden incluirse contenidos, temas o mensajes del currículo, los mismos que deben ser hábilmente aprovechados por el docente⁴, quien debe partir desde la premisa que este tipo de actividades trae consigo una sensación de alegría, gozo y placer por la actividad que se realiza. Así se permite desarrollar una dimensión de los educandos que debe ser enfocada como un momento de aprendizaje más que como un mero momento recreacional, que se remite a una serie de actividades que pareciera más pertinente en un «tiempo libre» que en el horario de clases.

Por lo tanto, es importante concebir al juego como un elemento enriquecedor, como una actividad educativa; que incluso se potencia como una instancia para reforzar la transversalidad del currículo, en cuanto a las relaciones interpersonales o a la valoración de las propias potencialidades.

⁴ Cisternos, L. «Métodos y Técnicas didácticas». <<http://www.monografias.com/trabajos50/metodos-activos-didactica/metodos-activos-didactica.shtml>> [Consulta: 14 de agosto de 2008]

Es importante recalcar que el valor para la enseñanza que tiene la metodología lúdica es precisamente el hecho que combina diferentes aspectos óptimos de la organización de la enseñanza: participación, colectividad, entretenimiento, creatividad, competición y obtención de resultados en situaciones problemáticas⁵. Es fundamental que el profesional que está a cargo del espacio lúdico, oriente todos sus esfuerzos para que los estudiantes se co-eduquen de manera plena.

Recuerdo que en una de mis evaluaciones de práctica temprana decidí explorar con este tipo de metodologías de enseñanza; tras mi experiencia puedo decir con propiedad que he comprobado su efectividad en sectores de aprendizaje áridos como Matemática. Consiguientemente, la actividad que diseñé estaba referida a la adición de fracciones con igual denominador, en un sexto año básico de un Colegio Municipal perteneciente a la Comuna de San Felipe; la clase comenzaba con un juego de dominó relativo a diferentes formas de escribir las fracciones, con el fin de que recordaran su representación gráfica, lectura y escritura. Luego, se dio paso al juego en parejas de «La Ratonera», el cual fue diseñado considerando que los niños y niñas gustaban de jugar a las bolitas de cristal. Por lo tanto, adapté el juego para que se utilizaran dichos elementos. El juego consistía en que un alumno hacía entrar la bolita en algún casillero que representaba una fracción precisa, mientras su compañero anotaba las «puntuaciones» (que en este caso eran fracciones) en la guía de trabajo; cuando ambos ya habían jugado, debían buscar una manera de obtener la puntuación total de los tres lanzamientos que habían realizado. Cuando la actividad se llevaba a cabo no presencié ningún disturbio, incluso, los niños más desordenados trabajaban activamente sin discutir y pelear; cabe mencionar que una de las reglas del juego

⁵ Fírvida, Carmen. «Espacio Lúdico Escolar en el Aprendizaje de los estudiantes de la enseñanza media» [Monografía].Cuba. 2006.

era: «Escuchar y respetar las opiniones de mi compañero»: quien no la cumplía perdía un turno. Llegado el momento en que todos habían terminado, pregunté con entusiasmo y a viva voz: «¿De qué manera obtenemos el puntaje de cada uno de ustedes, ahora que ya tenemos los valores en fracciones de cada uno de los lanzamientos?»

Estuve con ellos casi todo el semestre y creo que fue la primera vez en que ninguno tuvo miedo de responder lo que realmente pensaba, no les importó estar equivocados, todos buscaban ser oídos y ser evaluados en conjunto. A esa altura de la clase, ya tenía la convicción de que la metodología funcionaba; pero para cerciorarme llevaba preparada una autoevaluación, pues necesitaba evidencia objetiva de mi percepción positiva de la actividad; puedo decir que a todos les gustó «trabajar-jugando», afirmaron haberse sentido muy cómodos con la actividad y expresaron un sentimiento de orgullo al haber superado su dificultad y su miedo para con las fracciones, contenido que les parecía demasiado complejo.

Lo descrito se sustenta gracias a la interrelación de este tipo de metodologías con el enfoque constructivista de aprendizaje, fundamentalmente con la aportación de Piaget, puesto que, se aprehende al individuo como una *autoconstrucción* que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medio ambiente, en la cual su conocimiento no es una copia de la realidad, sino una *construcción* que hace la persona misma de lo que busca aprender⁶. Esto pone en evidencia que el aprendizaje no es un asunto sencillo de transmisión, internalización y acumulación

⁶ Citado por Chadwick, C. La Psicología de Aprendizaje del Enfoque Constructivista. <http://www.tochtli.fisica.uson.mx/educacion/la_psicolog%EDA_de_aprendizaje_del.htm> [Consulta: 17 de agosto de 2008]

de conocimientos, sino un proceso activo de parte del alumno en ensamblar, extender, restaurar e interpretar y, por lo tanto, de *construir* conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que recibe; momento en el cual el docente tiene un rol de guía y compañero; y no, de ente transmisor de conocimientos.

El error, una instancia de aprendizaje

Con base en lo expuesto, es posible considerar al «error» como un elemento de complemento, en la medida en que su utilización obedezca a este tipo de teorías modernas de aprendizaje, en las que se le considera como una instancia real y auténtica de aprendizaje, despojándose el estatus negativo que trae consigo desde hace décadas. Cuestión que surge desde la concepción de una escuela ideal exenta de errores en la que sólo impera una pedagogía del éxito⁷, donde el error debe ser eludido constantemente; ya que las equivocaciones en educación se traducen en fracasos de los profesores o de los alumnos. Si se atribuye el docente esta responsabilidad quiere decir que el fracaso de su alumno se debe a que «no explicó o enseñó bien» y, por el contrario, si se atribuye al educando, dice relación con que «no puso la suficiente atención, por ende, no aprendió bien». Bajo este escenario, es lógico que nadie se encuentre cómodo frente a la existencia de errores, por lo mismo se trata de ocultarlos: un alumno que no conoce la correcta escritura de una palabra tratará de buscar un sinónimo que le expíe de su utilización, alumnos que no saben responder a cuestionamientos sobre temas específicos buscarán huir de la situación, molestando o realizando cualquier actividad que le salve del momento que intuye será vergonzoso si es que no conoce la respuesta correcta.

⁷ Blázquez, D. (2006) El Error, un instrumento útil para enseñar mejor. España: Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña.

Nos surge, entonces, la interrogante: ¿cuál es la importancia de los errores en educación? Desde su reconocimiento como tal, podemos decir que la manifestación clara de un error permite interrogarnos sobre las causas de éste, o sea que a priori ocultar un error impide el aprendizaje. Por otro lado, Jean Pierre Astolfi⁸ plantea que el estatus didáctico que se da al error es un buen indicador del modelo pedagógico utilizado en clase, y sostiene que los errores no son faltas condenables ni fallos del programa educativo, sino, síntomas de los obstáculos con los que se enfrenta el pensamiento de los alumnos al momento de enfrentarse al aprendizaje de algo nuevo. Es importante mencionar que como docentes debemos despenalizarlos y concederles otro estatus: los errores son indicadores de procesos y son fuentes de instancias reales de aprendizajes; es nuestra labor propiciar en los educandos el gusto por el aprender y la perseverancia por superar sus errores y el vislumbrarlos como una oportunidad más aprender que como una desventaja; considero que dicha cuestión sólo es posible en la medida en que el docente se presente frente a su curso como un ser que también comete errores pero que se esfuerza constantemente por superarlos; me refiero a transparentarse en el proceso de revisión de los errores, y planificación de su superación.

Síntesis

A modo de síntesis, es posible mencionar que la efectividad de estas actividades puede ser probada en múltiples ocasiones, pero aún así es importante reconocer el exceso de tiempo y desgaste físico y psicológico del docente que los prepara; es por esto que la aplicación de este tipo de metodologías es muy poco recurrente, pues el sistema

⁸ Astolfi, J. (1999) El error, un medio para enseñar. Sevilla: Editorial Díada.

educativo no entrega las posibilidades a los docentes de preparar tan a cabalidad sus clases por el exceso de carga laboral en las escuelas y que, incluso, éstos se llevan a sus hogares. Este hecho, catalogado muchas veces de «falta de profesionalismo», no constituye bajo ningún punto una excusa; pero sí es posible comprender el por qué de la falta de actividades lúdicas, pues necesitan mucho tiempo de preparación de material de trabajo, guías y dedicación personal. Por lo mismo es que la aplicación de metodologías pertinentes, que se diseñen considerando los intereses personales de los alumnos constituye el desafío de los docentes en formación y de aula. Desafío que sin lugar a dudas significará un crecimiento en cuanto a la calidad de los aprendizajes de los educandos y que asegurará la pertinencia de los trabajos escolares; trayendo consigo ventajas sustanciales en la conducta, gracias al fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre todas las partes imbricadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, cabe destacar que los conflictos generados en el aula bajo ningún punto constituyen una instancia que deba ser suprimida, sino, una situación particular sobre la cual el docente debe demostrar toda su pericia a la hora de ayudar a sus alumnos y a él mismo a solucionarlos. Es necesario aprovechar toda la potencialidad que trae consigo un conflicto al interior del aula, pues permite solucionar la problemática particular, pero también desarrollar habilidades personales, cognitivas y sociales al interior del grupo curso. No hay que olvidar que el conflicto puede ser señal de estancamiento momentáneo; pero no podemos perder el horizonte referido a que trae consigo una gran posibilidad de cambio; situación que puede cargarse de significado dependiendo de cuán sea posible la comunidad educativa de aprovecharlo de manera beneficiosa.

Bibliografía

- Astolfi, J. P. (1999) El error, un medio para enseñar». Sevilla: Editorial Díada.
- Blázquez, D. (2006) El Error, un instrumento útil para enseñar mejor. España: Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña.
- Bustos, A. y Calderón, P. (1998) Psicología Educacional. Valparaíso: Editorial Universidad de Playa Ancha.
- Calderón, P. (2007) Los Conflictos entre Profesores y Alumnos: del aburrimiento, desmotivación e indisciplina en la escuela. Valparaíso: Editorial Universidad de Playa Ancha.
- Chadwick, C. La Psicología de Aprendizaje del Enfoque Constructivista. <http://www.tochtli.fisica.uson.mx/educacion/la_psicolog%EDa_de_aprendizaje_del.htm>
- Cisternas, L. «Métodos y Técnicas didácticas». <<http://www.monografias.com/trabajos50/metodos-activos-didactica/metodos-activos-didactica.shtml>>
- Fírvida, C. (2006) Espacio Lúdico Escolar en el Aprendizaje de los estudiantes de la enseñanza media [Monografía].Cuba.
- Hernández, M.A. Los Conflictos en el Aula. <<http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=398>>

TALLER DE VINCULACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO III, SU RELACIÓN CON PADRES Y APODERADOS: REALIDAD DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

**Marta Castañeda Meneses
Alejandro Verdugo Peñaloza**

Introducción

Los Talleres de Vinculación con el Sistema Educativo (VISE), se enmarcan dentro de la necesidad de permitir a los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, abrirse a la adquisición de responsabilidades progresivas, que les permitan integrar teoría y práctica; donde la capacidad reflexiva debe alcanzar su máxima expresión para lograr los aprendizajes que proyectan su quehacer profesional futuro.

Existe conciencia de la necesidad de cautelar la formación de los futuros docentes para que respondan, efectivamente, a los desafíos que enfrentarán. «La competencia, el profesionalismo y la dedicación que se exige a los docentes hacen que recaiga en ellos una ardua responsabilidad. Es mucho lo que se les pide, y las necesidades que han de satisfacer parecen casi ilimitadas»¹. Así el desempeño profesional de un educador no contempla sólo la relación profesor - alumno en actividades de aprendizaje, de por sí ya valiosa, sino que debe considerar al primer educador, la familia, que en el contexto de las prácticas tempranas de la

¹ Delors, J. (1996) «La Educación Encierra un Tesoro: Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI», Madrid: Santillana Ediciones UNESCO, p.160.

carrera de Pedagogía en Educación Básica, asume la forma de observación, diseño e implementación de talleres en reuniones de apoderados.

En particular el Taller de Vinculación con el Sistema Educativo III (VISE III), para la mencionada carrera, considera como ejes articuladores la Administración Interna de la unidad educativa y las Relaciones con la Comunidad. Etapas de planificación, ejecución y reflexión de los Talleres para Padres y Apoderados, implementados por estudiantes de diferentes realidades educativas donde han desarrollado su práctica temprana.

Referentes Conceptuales

En primer término corresponde definir qué se entenderá por apoderado, en este aspecto, si bien cada institución, acorde con su proyecto educativo, determina el perfil del mismo, cabe realizar algunas precisiones.

Así, se define al apoderado como «una persona que tiene poderes de otra para representarla y proceder en su nombre»². Por otro lado, el decreto 732 de 1997³, permite a partir de la definición de quienes pueden conformar el Centro de Padres y Apoderados, inferir a la luz de la normativa vigente aquellos que pueden ser considerados como apoderados: «Padre, madre o en su defecto el tutor o curador, que tenga hijos o pupilos en calidad de alumnos del establecimiento,...deberá ser mayor de edad».⁴

² Diccionario Real Academia Española (2008)

³ Decreto 732/1997. Aprueba el texto del acta y estatuto tipo al cual podrán ceñirse los centros de padres y apoderados.

⁴ Decreto 732/1997 artículo quinto.

No es el propósito de estas líneas profundizar en la familia y su rol como agente educativo, sin embargo, resulta necesario, a partir de la misma normativa existente a nivel ministerial considerar ciertos aspectos.

El Ministerio de Educación reconoce dos niveles de participación de la familia en la realidad escuela, estos son Informativo y Colaborativo. El nivel informativo, se caracteriza como el nivel mínimo de participación e implica de parte de la escuela la entrega de información clara y precisa sobre «el sentido de la educación para cada uno de los actores y estamentos del sistema; acerca del Proyecto Educativo Institucional (PEI), planes y programas en ejecución; derechos y deberes de cada uno de los actores del sistema; mecanismos formales e informales para la comunicación y coordinación entre los actores; reglas, normativas y mecanismos de control; proceso educativo y de aprendizaje del alumnado, entre otros»⁵

La experiencia empírica permite señalar que la relación entre escuela y apoderados tiende a quedarse en el mencionado nivel, para lo cual se dan múltiples causales, siendo una de las más socorridas el escaso tiempo del que se dispone. Entre las observaciones de reuniones de padres, realizadas por los coequipos de VISE III de la carrera de Educación Básica, aparece como comentario reiterativo la escasa asistencia observada.⁶ El nivel colaborativo, sin embargo, «constituye por sí mismo el nivel más común de participación y se refiere a la cooperación de padres, madres y apoderados/as en actividades, tales como: actos o eventos escolares; ayuda en la reparación de infraestructura, equipamiento escolar y material didáctico;

⁵ Mineduc, (2004) Políticas de participación de padres, madres y apoderados.

⁶ La actividad de observación de reunión de padres y apoderados se implementa desde a lo menos cuatro años a la fecha. (2004 – 2007)

apoyo y mediación pedagógica para la adquisición de nuevos conocimientos y valores en el hogar y, eventualmente, a nivel de aula; disciplinamiento de los hijos/as en el hogar y el establecimiento; ayuda en la gestión administrativa, recaudación de fondos para inversión, etc.»⁷ El mencionado nivel puede, entonces, a partir de la especificación anterior, ser dividido en dos grandes ejes, en primer término de índole material, es decir, la colaboración expresada en acciones concretas y visibles que van desde apoyo en actos o eventos hasta recaudación de fondos. La segunda vertiente aparece en directa relación con la función pedagógica, lo que considera desde la colaboración en la creación de material didáctico hasta la mediación pedagógica.

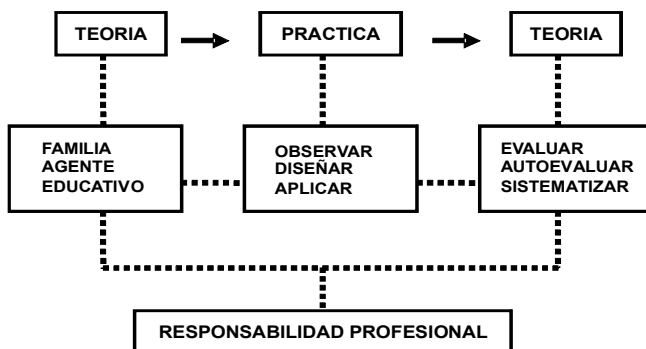
Sin lugar a dudas, entonces, padres y apoderados, deben cumplir su rol de colaboradores de la función educativa. Así también lo considera el Marco de la Buena Enseñanza, que en la dimensión Responsabilidades Profesionales, específicamente en su descriptor prescribe la incorporación de padres y apoderados al proceso escolar.⁸

Como lo señalan los principios orientadores de la política de participación de padres y madres en el sistema educativo, número 6, «el objetivo central de la participación de la familia en la institución educativa es el aprendizaje y la formación de sus hijos e hijas, orientados al pleno desarrollo de la infancia y la juventud»⁹

⁷ Mineduc, (2004) Políticas de participación de padres, madres y apoderados.

⁸ Mineduc, (2003) Marco de la Buena Enseñanza.

⁹ Mineduc, 2004, op.,cit.



Esquema 01 «Relación Teoría, Práctica, Teoría en Talleres de Padres VISE III EBA»

Taller nivel escuela:

Presentamos, de manera general, parte de la pauta que estructura el taller con padres y apoderados para los estudiantes VISE III, referida al diseño de la intervención.¹⁰ Justificar la elección de la temática.

- Objetivo de la actividad
- Presentar Actividades relevantes en secuencia
- Recursos.
- Tiempo estimado.
- Entregar respaldo teórico al tema seleccionado, con extensión máxima de tres planas.
- Evidencias del trabajo desarrollado.

¹⁰ Parte de Pauta de Trabajo con Padres y Apoderados, Taller VISE III EBA, elaborada por los profesores Castañeda, M. y Verdugo, A.

Análisis de evidencias:

Se presentan a continuación fragmentos representativos de experiencias o desempeños que permiten caracterizar el trabajo de aplicación desarrollado por los estudiantes.

- **Conciencia de la necesidad de planificar el taller a desarrollar:** Los estudiantes manifiestan su convencimiento de lo fundamental que resulta planificar su quehacer en el aula con padres y apoderados, así al autoevaluar su desempeño un estudiante declara *«nada práctico puede ser llevado a cabo sin antes haber pasado por la teoría»* (Estudiante 01) *Se desprende de la cita, el profesionalismo de un estudiante en formación que reconoce la necesidad de que la reunión de apoderados sea un espacio planificado, al igual que cualquier otra actividad educativa. Ese profesionalismo que se forma y no se improvisa y la responsabilidad profesional que lleva a tener una actitud crítica sobre su quehacer, «debo leer un poco más sobre todos los agentes que intervienen en el aprendizaje... sabía que la familia es un ente importantísimo... no podía enfrentarme a los padres y/o apoderados sólo con conocimientos vagos, sino que con algún respaldo teórico que resguardara lo que estaba diciendo»* (Estudiante 02).

- **Factores que dificultan la implementación de los talleres:** La realidad de cada escuela es diferente, sin embargo, es posible señalar algunos elementos comunes que afectan la adecuada implementación de lo planificado. Principalmente se reconocen dos, escasa asistencia de los apoderados a estas instancias formativas y desinterés en participar de las mismas. Así por ejemplo frente al indicador asistencia, se encuentran

las siguientes evidencias: *«el número de apoderados asistentes fue superior al de la reunión anterior; no se cumplió el objetivo de una asistencia completa»* (Estudiante 03); *«existe conformidad por la asistencia al taller, debido a que más del 50 % de los Apoderados del grupo curso participaron»* (Estudiante 01). Si se considera el rol fundamental del apoderado, particularmente, en los primeros ciclos de la formación escolar, la inasistencia aparece como un factor a considerar. En relación con el desinterés, una de cuyas manifestaciones es la inasistencia y participación en reuniones, el siguiente fragmento da cuenta de lo planteado: *«por qué a esa reunión en particular habían asistido tan pocos apoderados, era importante el planteamiento de los temas académicos»* (Estudiante 03). Frente a esta constatación de la realidad, surge el siguiente elemento, propuestas de acción que contribuyan a revertir lo descrito.

- **Temáticas desarrolladas:** La realidad antes señalada generó propuestas concretas de los estudiantes; cabe señalar que las temáticas no son direccionadas, sino que responden a las necesidades reales detectadas. Algunas de ellas se detallan a continuación, *«se trató un tema que es muy común en las escuelas, la falta de preocupación por parte de los padres a la hora de ayudar a sus hijos en sus deberes»* (Estudiante 04); *«conocer la importancia e influencia que tiene la familia para el éxito escolar del alumno»* (Estudiante 05). El real aporte en las temáticas no se relaciona con los aspectos abordados por los estudiantes, sino en la posibilidad de responder, efectivamente, a necesidades e intereses reales de su curso de práctica.

- **Resultados del taller:** El impacto de los talleres en los apoderados de los cursos, se refleja en dos variables, los comentarios que como profesores encargados del Taller VISE III, se reciben de apoderados, profesores y directivos, además de los informes que a partir de las evidencias de aplicación y evaluación de proceso son entregados por los estudiantes. Los siguientes textos así lo reflejan: *«los objetivos propuestos se cumplieron, ya que los apoderados y padres se mostraron motivados y atentos a cada una de las etapas de la sesión, participando activamente del taller, ... compartieron con el resto de los asistentes sus vivencias, permitiendo la retroalimentación en beneficio del desarrollo de los niños y niñas del curso» (Estudiante 05); «pude comprobar la aceptación de la actividad, pues ya finalizada la reunión, los apoderados se acercaron y agradecieron las palabras expuestas y dijeron que serian tomadas en cuenta... y que muchas veces se necesitaba que personas externas que se los recordara para que ellos tomaran conciencia de sus acciones» (Estudiante 06).* La creatividad de las propuestas de los estudiantes, así como los resultados obtenidos, fueron ampliamente conocidos por padres y apoderados, quienes expresan – de esta forma – sus sentimientos: *«Padres y apoderados expresan agradecimientos tales como: «gracias por orientarnos para así poder ayudar a nuestros hijos». «me pareció bueno porque nos mostraron técnicas, fáciles, entretenidas y además económicas para ayudar a nuestros hijos...» (Estudiante 07).* Un estudiante – concluye - : *«Al ver la cara de confusión de los apoderados al entrar a la sala y ver el proyector, además de tener que llenar un cuestionario, [contrastó] con los comentarios finales,*

en donde se nos agradeció por entregarles la instancia de reflexionar en torno a la educación que reciben y que ellos mismos dan a sus hijos (Estudiante 08).

Propuestas de acción

Finalmente se presenta propuestas de taller, elaboradas e implementadas por estudiantes de la promoción 2004, durante el segundo semestre del año 2007.

Planificación 01

Objetivo:

Favorecer la toma de conciencia de padres y apoderados sobre la incidencia de la familia en los problemas conductuales que manifiestan sus hijos o pupilos dentro del aula.

Definición de Bullying:

La palabra bullying se utiliza para describir diversos tipos de comportamientos de niños y adolescentes, no deseados, que abarcan desde bromas pesadas, el ignorar o dejar deliberadamente de hacer caso a alguien, los ataques personales, e, incluso, los abusos serios.

Definición de violencia escolar:

Comportamiento coercitivo que tiene la intención de dominar y ejercer control sobre otro sujeto (del ámbito escolar), que se da en un contexto interpersonal, pudiendo producir daño físico, psicológico o afectar el ámbito social.

Propuesta

Actividades	Recurso
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Introducción al tema "Bullying" ✓ Se presenta un video relacionado con el "Bullying". ✓ Los padres expresan su apreciación sobre lo visto y se realizan preguntas. ✓ Se expone la incidencia de la familia en los problemas conductuales de los alumnos y alumnas. ✓ Se presentan estrategias para modificar o evitar conductas de violencias. ✓ Escriben sugerencias para realizar un decálogo para el curso. ✓ Se realiza un plenario. ✓ Se presenta un video de lo realizado durante el proceso de Vise III. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Data show ✓ Video Bullying ✓ Cartulina ✓ Plumón ✓ Presentación de evidencias

Planificación 02

Tema:

«¿Cuál es mi rol frente a la educación de mi hijo?»

Objetivo:

Contribuir en la toma de conciencia de los padres acerca del rol que deben cumplir en el proceso de enseñanza - aprendizaje de sus hijos, para que de este modo se favorezcan y faciliten los logros académicos de los alumnos.

ACTIVIDADES	RECURSOS
<p>Inicio: Presentación del tema a tratar y los objetivos del taller</p> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se mostrará una proyección de un Power Point, con tipos de padres y algunas historias. ✓ Se comentarán a medida que vayan siendo observadas. ✓ Luego se les entregará a los padres preguntas de reflexión acerca del tema tratado. <ol style="list-style-type: none"> 1.- ¿Cómo creo que me estoy desarrollando como madre o padre en este minuto? 2.- ¿Bajo que patrón creo estar ahora? 3.- ¿Cómo cree usted que su hijo (a) será el día de mañana como padre o madre? <p>Se les dará un tiempo determinado para comentarlas en parejas, y luego al grupo en general.</p> <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mostrar un video en power point con las principales actividades que han realizado los alumnos. ✓ Comentar el video ✓ Reflexiones finales 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Data Power point

Bibliografía

- Castañeda M. y Verdugo A. (2007) «La Práctica de Sumergirse en la Práctica, Reflexiones en torno a la Implementación de los Talleres de Vinculación con el Sistema Educativo, Carrera De Pedagogía En Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha « Revista Electrónica Diálogos Educativos, año 7, número 13.
- Delors J, 1996, «La Educación Encierra un Tesoro: Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI», Madrid, Santillana, Ediciones UNESCO.
- Marco para la Buena Enseñanza, Mineduc, 2003.
- Políticas de participación de padres, madres y apoderados, Mineduc, 2004.
- Decreto 565 de 1990 - Aprueba reglamento general de Centros de Padres y Apoderados para los establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación.
- «Guía Metodológica» Material de Apoyo para la Gestión de Centros de Padres Apoderados, MINEDUC 1998.
- Trabajos y Reflexiones de alumnos VISE III EBA 2007, SECCIONES 01 Y 02.

CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y PEDAGÓGICAS DE PROFESORES EXITOSOS EN ESCUELAS VULNERABLES

Francisco Cruz Briceño
Claudia Espinosa Rocha
Ivonne Sarce Martínez
Paloma Saunero Vinciguerra

Introducción

Dentro de los objetivos principales que tiene el sistema educativo se encuentra el lograr el desarrollo íntegro de cada uno de los estudiantes, así como también, el obtener resultados de calidad en sus aprendizajes, transformando a la escuela, junto a la comunidad educativa, en el actor principal que vela por el cumplimiento de esta tarea. Estos objetivos se transforman, a la vez, en las bases de lo que se denomina Escuela Eficaz, cuya característica principal es que «todos sus alumnos, independientemente del medio socioeconómico del que provengan, puedan lograr las metas educacionales propuestas por la sociedad»¹, «promoviendo el desarrollo de cada uno de sus alumnos, más allá de lo previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica»². Lo expuesto reafirma el hecho de que cada establecimiento educacional presenta ciertas particularidades, ya sean económicas, del entorno, de infraestructura, etc. que

¹ Arancibia, V. (1992). *Estudio de Efectividad Escolar: Un análisis comparado*. Chile: Centro de Estudios Públicos, p. 101.

² Bellei et als. (2003). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. En, *La Educación en Chile Hoy*. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales, p. 347.

los hacen únicos y diferentes entre sí. Asimismo, y, teniendo presente las condiciones de entrada que poseen los estudiantes, la característica de escuela efectiva debería hacerse presente hasta en el medio más desfavorable; es decir, en los denominados vulnerables, en donde la calidad de vida de los alumnos se ve afectada por factores de riesgo de tipo biológico, económico, cultural, por nombrar algunos, recordando, a la vez que en Chile sólo un 1% de las escuelas vulnerables son efectivas.³

Es en el contexto de escuelas vulnerables donde la labor docente se hace más extensa, ya que se vuelve inevitable abarcar sólo el ámbito académico de los alumnos considerando las características de entrada de los mismos, en pos de un desarrollo íntegro de las capacidades de los estudiantes.

En este trabajo se buscó identificar y describir las características personales y pedagógicas que poseen los profesores que trabajan en escuelas con altos Índices de Vulnerabilidad Escolar de la comuna de Valparaíso. Considerando el objetivo señalado se elaboró un perfil de dichas particularidades con la finalidad de presentar los lineamientos obtenidos sobre las características que deben poseer los profesores que se desenvuelven en este medio.

La obtención de esta información se realizó mediante la aplicación de entrevistas semi-estructuradas, a los cuatro mejores profesores, escogidos según el equipo directivo de los establecimientos, de cada una de las diez escuelas con

³ Redondo, J. (2005). *El experimento chileno en educación: ¿conduce a mayor equidad y calidad en educación?*. Ver en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362005000100005&lng=e&nrm=iso&tlng=e

mayores Índices de Vulnerabilidad Escolar de la comuna de Valparaíso, con un resultado de cuarenta mejores profesores.

Esta investigación se lleva a cabo a finales del segundo semestre del año 2007, contando con la cooperación de la Corporación Municipal para el Desarrollo Social de la comuna de Valparaíso, quien facilitó el acceso a los distintos establecimientos educacionales.

Principales resultados

Los resultados obtenidos en esta investigación, se presentan a través de un listado de características que se clasifican en personales y pedagógicas, dicho listado fue confeccionado en base a los datos extraídos de las 40 entrevistas realizadas a los docentes que participaron en este estudio. Es necesario mencionar que el registro de las características no posee un orden jerárquico, debido a que se fueron registrando, a medida que iban surgiendo, al momento de analizar las entrevistas.

A continuación se presenta una muestra de 42 características del listado total que identificaba 51, definidas según las propias palabras de los docentes entrevistados y utilizando las expresiones más significativas con respecto a cada una de las características tanto personales como pedagógicas.

I.- Características Personales:

1.- Perseverante: *«...Hay que estar encima de ellos, oye apúrate, trabaja, termina; si no, no lo hacen...»*, hubo otro profesor que señaló en cuanto a la perseverancia que *«...porque con estos niños tú tienes que ser repetitivo, si tú dejas un día de recordarles lo que hay que hacer, no hacen nada...»*. Por lo

tanto, para esta investigación se entiende que un profesor es perseverante cuando es constante e insistente, en relación a la entrega de contenidos y al trabajo diario con los alumnos que presentan mayores dificultades de aprendizaje.

2.- Con vocación: *«...en la educación tú pasas muchas alegrías, pero también se pasan muchas penas, lo que tiene que gustar... es la vocación...»*, otro profesor señaló *«...amar tu profesión y dejar de lado esa utopía de que ganas poco, son otros estamentos los que tienen que arreglar esa parte... entonces los niños no tienen por qué pagar los platos rotos»*. Se entiende como un profesor con vocación a aquel que le gusta su trabajo y ama su profesión.

3.- Democrático: *«...generalmente en un curso establecer las normas de comportamiento, obviamente en consenso con ellos...»*, otro profesor manifiesta: *« Me considero democrática a la hora de escoger la metodología de trabajo... al iniciar una unidad siempre trato de llegar a acuerdo con los alumnos»*. Se considera profesor democrático al que da opciones de trabajo y de formas de aprendizaje, con la finalidad de otorgar cierta autonomía a los alumnos y hacerlos partícipes de sus propios aprendizajes.

4.- Honesto: *«...cuando uno trabaja en este medio, lo primero es ser honesto, honesto en todo sentido, porque una persona honesta sabe llegar a sus alumnos, se gana el respeto, la credibilidad y algo que es muy importante, que es la confianza, tanto de los colegas como de los alumnos...»*. Un profesor honesto es aquel que es auténtico y transparente, lo que genera respeto y credibilidad entre sus pares y con sus alumnos.

5.- Comunicativo: *«...siempre escucho y pregunto por qué, después de eso trato de comunicarme mucho con ellos...»*, así

como también otro profesor expresa «...*tienes que tener ciertos códigos con ellos, que hagan más fácil desarrollar la clase...*». En esta investigación se caracteriza profesor comunicativo, aquel que maneja códigos propios con sus alumnos que facilitan el diálogo entre ellos.

6.- Comprometido: «...*el primer compromiso que tú tienes es frente al alumno – dice un profesor - y después el compromiso frente a la institución...*», también expresan que «*se trabaja con lo que hay, con lo que se tiene...*», hay que destacar que un profesor ve el compromiso como el hecho de que a los alumnos «...*a muchos se les ha sacado un montón de problemillas, muchos de ellos son de cierta población, en donde en casi todas las casas venden drogas, por ejemplo, entonces tú logras sacarlos, muchas veces, sacas a muchachos de ahí, y es ahí donde se ve el compromiso que uno hace con el chiquillo...*». Los profesores señalan que el compromiso principal es con los alumnos y que se ve reflejado en el hecho de mostrar una real preocupación por la situación que ellos viven.

7.- Afectuoso: «...*el quererlos – agregan - por lo que son, no por lo que tienen o por lo que aparentan...*», el afecto también se entiende como una actitud «...*hay que tratar de minimizar esos problemas dándoles cariño, porque estos niños son muy carentes de cariño...*». Los profesores que componen la muestra, manifiestan que el ser afectuoso se refiere a demostrar lo que el docente siente por los alumnos.

8.- Paciente: «*Hay que estar constantemente investigando...- subrayan - no puedes alterarte, tienes que ser insistente en las indicaciones*». Se entiende el ser paciente como el tener la capacidad de saber esperar, no desesperarse, dar diferentes oportunidades a los alumnos en cuanto a las posibilidades de aprendizaje y en cuanto a la conducta de ellos.

9.- Motivador: «...que sepan que tienen que estudiar y para qué...».- insisten - «lo hiciste súper bien, le tocas el hombro o la cabeza y... se sienten súper bien, súper motivados» Se considera motivador a aquel docente que genera en los alumnos interés por aprender y por salir adelante, todo esto mediante distintos estímulos.

10.- Tiene altas expectativas de sus alumnos: «...a veces les hice pruebas difíciles, trabajos difíciles, por lo mismo siempre exigiéndoles, pueden dar un poquito más...», «...no porque nacieran en un medio deben quedarse en él...» Un docente con altas expectativas de logro en sus alumnos es aquel que confía en que ellos son capaces de lograr los objetivos propuestos, por ellos mismos.

II.- Características Pedagógicas:

11.- Utiliza variadas metodologías: «...sobre todo esa, lúdico participativa, partir siempre del nivel concreto, después el nivel corporal, concreto y gráfico...». Por su parte otro profesor agrega «...entre la metodología que más me ha resultado, es la activo-participativa...». El utilizar variadas metodologías apunta a la capacidad de incluir las siguientes: de proyecto, lúdico-participativa, activo-participativa, método inductivo, deductivo, etc. en el desarrollo de las clases con el fin de facilitar el aprendizaje de los estudiantes por medio de la adecuación a sus procesos cognitivos.

12.- Utiliza diferentes dinámicas de grupo: «...trabajamos harto en grupo... – concluyen - aunque también trabajamos de manera individual...». El utilizar diferentes dinámicas de grupo se entiende como la capacidad que tiene el profesor, de modificar la forma de trabajo que tiene en cada una de las respectivas asignaturas que imparte, incluyéndose en este punto el trabajo en grupo, trabajo individual, trabajo en parejas y trabajo con monitores.

13.- Contextualiza los contenidos: «...en todas partes se planifica igual, - opinan - pero nosotros nos vamos adaptando a nuestra realidad...». Por su parte, un profesor señala enfáticamente «...uno selecciona los aprendizajes de acuerdo a la realidad, al medio en que ellos viven...». Un docente que contextualiza los contenidos, es quien adapta los contenidos de los Planes y Programas de Estudio a la realidad y al entorno en que se desenvuelven los alumnos.

14.- Trabaja personalmente: «...entonces vienen a mi puesto o yo voy al puesto de ellos uno por uno...», en otros términos un docente menciona esta característica y hace alusión a que «...a ellos les gusta que uno esté ahí con ellos, hay que hacer una atención personalizada acá». El profesor que presenta esta característica es aquel que trabaja de manera individual con los alumnos que presentan mayores dificultades de aprendizaje, prestándoles mayor atención para que puedan alcanzar el mismo nivel, o cercano, de sus compañeros.

15.- Domina los contenidos: « Es vital dominar los contenidos, no conocerlos, sino que dominarlos... hay que leer mucho, estar metido en el cuento...». Se entiende el dominar los contenidos, como el conocer a profundidad los contenidos obligatorios para el nivel en que se desenvuelve, el docente no sólo los maneja, sino que también los entrega de manera eficiente y ordenada.

16.- Usa el tiempo de manera óptima: «...yo fotocopio guías y dibujos... entonces ellos saben que si terminaron, o le ayudan a su compañero o pueden buscar las otras actividades que están a su alcance...», también se refiere a «...no perder el tiempo, cero minutos, siempre estar comprometidos con ellos hasta que tú los despidas...». Por lo tanto, se entiende esta característica como la capacidad que tiene el profesor de no perder el tiempo en «pequeñeces», de aprovecharlo de la mejor

manera posible, respetando horarios, tanto de inicio como de término de períodos de clase, así como también, flexibilizándolo según el proceso de aprendizaje de los alumnos.

17.- Promueve un ambiente grato: *«...que su estadía en la escuela sea agradable, que se desarrollen en un clima agradable y seguro...»*, otro profesor menciona que *«Respecto al clima, éste debe ser armonioso, cordial, que el niño se sienta bien, se sienta cómodo, que esté tranquilo...»*. Entonces el promover un ambiente grato hace referencia a que el docente sea capaz generar un ambiente de confianza, seguro y cálido en pos de favorecer los aprendizajes y las relaciones al interior del aula.

18.- Establece reglas claras: *«...constantemente te prueban, entonces uno también tiene que saber rayarles la cancha...»*, un docente indica que es *«...dejarles muy claro cuáles son sus obligaciones y cuáles son sus derechos...»*. Así, las normas claras son entendidas como reglas consensuadas que facilitan la convivencia dentro de la sala de clases.

19.- Formador de valores: *«...aquí uno tiene que estar inculcando valores, que en la casa no enseñan...»*, otro se refiere a que *«...lo más importante son los valores, porque aquí los niños tienen una escala de valores muy distinta a la que comúnmente cada uno de nosotros tiene, o a la que tienen por ejemplo mis hijos o los hijos de mis colegas...»*. Por lo tanto, los docentes al hablar de esta característica se refieren a inculcarles y enseñarles valores que en su entorno habitual, probablemente les sería difícil obtener, lo que les ayudará, principalmente, a desarrollarse de la forma más adecuada posible.

20.- Conoce a sus alumnos: *«...hay alumnos muy buenos y con espíritu de superación, hay otros que simplemente no lo tienen y que son malos... malos...»*, otro agrega tener *«...que estudiarme caso a caso prácticamente, y conozco las características de ellos...»*. Para este estudio, el conocer a sus alumnos, se refiere a la preocupación por identificar las características de sus alumnos en todos los ámbitos. Asimismo el docente es capaz de darse cuenta de los problemas y las cosas que les suceden a los estudiantes, sin que ellos lo mencionen.

21.- Tiene buena relación con los alumnos: *«...yo lo paso 'chancho' con los chiquillos... me distraigo mucho...»*, se menciona también el *« dialogar con ellos donde se pueda, en el recreo, en la sala... convivir con ellos en el fondo...»*. El profesor que tiene buena relación con los alumnos es aquel que es amistoso y cercano, lo que a su vez favorece la relación con ellos, mejora la comunicación con los mismos y, por ende, desarrolla códigos comunes que facilitan la convivencia.

22.- Fomenta el respeto mutuo: *«...se logra un compromiso de ellos conmigo, y entre ellos, de no decir palabras soeces...»*, otro docente manifiesta que *«Ante cualquier cosa yo les digo el respeto, ya, tú puedes decir muchas cosas pero mantengamos la vara del respeto...»*. El fomentar el respeto mutuo se refiere a tratar bien a todos en general, alumnos, padres y apoderados, colegas, creando instancias para desarrollar y trabajar en conjunto esta cualidad.

Toda la información vertida en las entrevistas fue analizada bajo cuatro grandes variables que son: **las diez escuelas con más altos índices de vulnerabilidad** en la que los docentes desempeñan su labor educativa; **la edad**, que estructura la muestra en 8 intervalos, que van desde los 26 a los 65 años; **el sexo**, que muestra al grupo con 13 hombres y

27 mujeres; y por último la **institución de egreso** en donde los docentes obtienen el título de Profesor de Educación Básica, aquí la muestra presenta 4 grupos, el primero de ellos correspondía a la Universidad de Playa Ancha, con 20 profesores, el segundo a la Escuela Normal en donde había 8 docentes, la Universidad de Chile que tenía 10 y, por último, la Universidad Católica a la que pertenecían dos docentes. En base a toda esta información se diseñaron 4 tablas.

Según índices de vulnerabilidad del establecimiento escolar, el principal hallazgo fue la presencia de tres características transversales a la muestra de estudio: **tener vocación, ser comprometido y conocer a sus alumnos**, el porcentaje de frecuencia de estas características fue 93%, 90% y 85% respectivamente. Así bajo las voces de los docentes algunas de las principales frases relacionadas con estas particularidades, son las siguientes:

- Al hablar de **tener vocación** se refieren a «...*amar tu profesión y dejar de lado esa utopía de que ganas poco, son otros estamentos los que tienen que arreglar esa parte... entonces los niños no tienen por qué pagar los platos rotos*».
- En relación al ser **comprometido** hubo un docente que manifestó «...*tú en un momento decidiste trabajar en esto, y para mí ha sido súper satisfactorio porque yo siento que me comprometo con los niños y eso me deja bien, porque si no entonces me voy a otro trabajo y no hago daño como digo yo...*». El ser comprometido encuentra su base teórica en lo manifestado por el MINEDUC, en dónde se plantea que «el compromiso implica el nivel de involucramiento del profesor con el proceso de enseñanza aprendizaje y el desarrollo de sus educandos».

- Cuando se habla de **conocer a sus alumnos** los docentes manifestaron que hay que estudiarse «... caso a caso prácticamente, y conozco las características de ellos...». Cuando se refiere a esta característica el Marco de la Buena Enseñanza manifiesta que el profesor debe conocer las fortalezas, intereses, el potencial humano e intelectual por sobre las debilidades de cada uno de sus alumnos.

También se descubrió que la escuela con menor porcentaje de vulnerabilidad (50,32%) era el establecimiento educacional que poseía más características del listado entre las que se encuentran, aparte de las transversales a la muestra, las de **contextualizar los contenidos** lo que implica conocer el medio en que los niños se desenvuelven para adaptar los contenidos del currículum, de esta forma un docente afirma que trata «...de conectar siempre cualquier contenido, cualquier aprendizaje esperado con la vivencia de los chicos... articular directamente entre lo que ellos vivencian día a día con el aprendizaje que yo les voy a dar...». El Informe de la Comisión sobre la Formación Inicial Docente⁴ señala que «el quehacer docente no sólo se limita a la escuela, pues hay que reconocer la importancia que posee el entorno para el proceso de enseñanza aprendizaje del estudiantado, debido a la alta influencia que él tiene sobre el capital cultural de los niños».

Al hablar de utilización **del tiempo de manera óptima** se refiere a tener «...un ritmo de trabajo continuo para que ellos se formen el hábito de trabajar, de estar activos en la clase, y terminar las actividades, guías, lo que sea que hayas preparado...». Esta característica encuentra su base teórica en

⁴ MINEDUC. (2005). *Informe Sobre Comisión de Formación Inicial Docente, Serie Bicentenario, Santiago, Chile, p. 25.*

Ainscow⁵ al manifestar que «el uso del tiempo de manera óptima se utiliza para beneficiar a la mayor parte de los alumnos que presenten algún problema de aprendizaje o desarrollo».

Cuando se hablaba de **establecer reglas claras**, un docente explica que «...*la clase funciona, porque los mismos niños cuidan que se mantenga el orden, los chiquillos tiene las reglas bien claritas y eso pasa cuando tienes 'feeling' con ellos...*» ; por último cuando se habla de **tener buena comunicación con los alumnos**, se explica claramente por un docente al acotar: ... *a mí me gusta reírme con ellos, hacer las clases más amenas, relajadas, que lo pasemos bien en la escuela...*».

La información analizada bajo la variable de sexo

La vocación, el compromiso y el conocer a los alumnos, son las principales características del estudio, manifestadas por cuarenta docentes que componen la muestra. Las siete principales características presentadas en el listado de hombres y mujeres, eran similares, lo que cambiaba era el orden jerárquico, que cada uno de los docentes les daba a las diferentes características, así, por ejemplo, si los hombres manifestaron el perfeccionarse constantemente como la primera característica las mujeres la ubicaron en el último lugar.

Por otro lado las características que presentaron una mayor diferencia entre hombres y mujeres, fueron las de motivación, utilizar diferentes dinámicas de grupo y generar un ambiente grato, con 74, 63 y 56% por sobre los 46, 23 y 38% respectivamente. Al hablar de **motivación** las docentes

⁵ Ainscow, M. (1995). *Necesidades Especiales en el aula, La Escuela Eficaz*. Madrid, España: UNESCO, p. 24, 110-111.

arguyen «...como su motivación es tan poca, hay que ponerse de cabeza para que ellos logren interesarse por salir adelante, por lograr algo más que esa situación...», al hablar de **utilizar diferentes dinámicas de grupo** se dice que «...hacemos mucho trabajo en grupo porque es más fructífero, entonces se les enseña a que cada uno tiene que tener su función dentro del grupo...», y por último el **generar un ambiente grato** una docente manifiesta que «...hay que ser muy firme aquí, muy firme... se les tiene que dar cariño, pero así como dar y quitar, no se puede ser así súper buena onda, hay que tener una disciplina con ellos...». Otras de las características personales nombradas por los docentes son el ser orientador, mediador, empático, autocrítico, responsable.

El análisis de los datos realizado según rangos etarios

Los docentes que tenían entre **36 y 40 años**, no presentaron mayores características aparte de las transversales que son el tener **vocación, ser comprometido y conocer a sus alumnos**. El rango etario que corresponde a los **41-45 años** concentra la mayor cantidad de características, dentro de las cuales podemos nombrar el ser **paciente**, lo que se representa en: «...ser muy paciente, para entregar los contenidos, porque por la calidad de alumnos que nosotros tenemos, (...) el nivel de alumnos con el que nosotros trabajamos, sabemos que ni a la primera, ni a la segunda y quizás ni a la tercera los alumnos van a entender...». Además se contempla el ser **motivador**, por lo que un docente señala que: «...el pensar que ellos pueden tener logros en el futuro, como proyectarse con ellos a futuro, pensar que no tienen como un techo, sino que puedan proyectarse como cualquier niño de cualquier colegio, ya sea particular o particular subvencionado; porque si uno les abre, no solamente la parte cognitiva, sino que también el reafirmarse como persona, el

desarrollo personal y mostrarles que más adelante ellos pueden lograr muchas cosas - yo creo - que los motiva.»

Otras características consideradas dentro de este rango etéreo, corresponden a características pedagógicas, como el **trabajar personalmente**, lo que se evidencia en que: *«...uno cumple su trabajo y de ahí se va, pero en la escuela eso no se puede, porque, por ejemplo, hay veces en las que uno ve que a un alumno le cuesta más... y que necesita más apoyo, uno necesita quedarse más, necesita un tiempo, entonces se atrasa más y así el horario va aumentando... entonces ahí es cuando uno puede dar una mayor atención a los chicos y también a hacer un trabajo más personalizado...»*

Con respecto al **establecer reglas claras**, un profesor señala: *«...ellos 'tienen clarito' cuales son las normas y esas normas, bueno, son consensuadas entre ellos y yo, las cuales se cumplen y se respetan también. En lo que concierne a ser **formador de valores**, un docente expresó «...las niñas, a veces dan pena, las pocas proyecciones que tienen o sea, ellas quieren tener una pareja, tener hijos y se acabó; entonces como su motivación es tan poca, hay que ponerse de cabeza para que ellos logren interesarse por salir adelante, por lograr algo más...»*. Finalmente, se encuentra el tener una **buena relación con sus alumnos**, sobre lo cual un profesor menciona: *«...cuando un alumno llega mal y que sé que me va a entorpecer toda la hora de clases lo que hago es sacarlo de la sala, hablo con él, llego a un acuerdo... prefiero perder 10 minutos, 15 minutos así, a perder todo el período...»*. Nosotros pensamos que eso sucede, porque tal como manifestaron los docentes en las entrevistas, esta es la edad promedio de la última generación que cursó estudios en la Escuela Normal, y que debido al traspaso de éstos a otras instituciones universitarias, ellos recibieron una formación mixta que se ve reflejada en los resultados obtenidos en el análisis de esta tabla.

Las edades que van entre los 51 a los 65 años, no mostraron una característica que fuese propia de cada uno de ellos, aparte de las características que son transversales a toda la muestra; aunque, efectivamente, presentaron características que se repitieron con una alta frecuencia dentro de cada uno de los rangos etarios, pero sin alcanzar la totalidad de sus integrantes.

Análisis de los datos de acuerdo a Institución de Egreso

Se apreció que existe una relación muy cercana con el análisis de los datos según rango etario de los profesores de la muestra, un porcentaje considerable de ellos, se formó en la Escuela Normal, que fue suprimida durante la década del '70, derivando a sus estudiantes hacia la Universidad de Chile y la Universidad Católica de Valparaíso; por lo tanto, los docentes formados en la Universidad de Playa Ancha, poseen una edad máxima cercana a los 45 años aproximadamente.

También es posible observar que el 50% de los docentes de la muestra egresó de la Universidad de Playa Ancha. Cabe mencionar, que una parte importante de los docentes de la muestra señalaron, durante las entrevistas, que los profesores de esta institución se dedican a trabajar en escuelas preferentemente de tipo municipalizado, debido a la formación que reciben en dicha casa de estudios: *«...a nosotros nos preparan para trabajar con sectores deprivados, sectores con un riesgo de vulnerabilidad como éste, pero hay una tendencia, como que la UPLA se dedica a atender a estos sectores en particular...»*.

Si sumamos los profesores egresados de la Universidad de Chile a los de la Escuela Normal, se conforma un grupo etéreo de mucha experiencia pedagógica, correspondiente a un porcentaje de 45% aproximadamente de los profesores

entrevistados, lo que deja entrever una vasta experiencia dentro del aula debido a la mayor trayectoria de estos docentes.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación, dieron como producto final las características tanto personales como pedagógicas que caracterizan a los profesores exitosos en los establecimientos vulnerables.

Tener vocación, ser comprometido, ser motivador, comunicativo y afectuoso, son las características personales encontradas frecuentemente en estos profesores.

Las características pedagógicas más frecuentes: **conocer a sus alumnos, utilizar variadas metodologías, establecer reglas claras, tener buena relación con sus alumnos, perfeccionarse constantemente, utilizar variados materiales, contextualizar contenidos, usar el tiempo de manera óptima, planificar sus actividades, formar valores y por último, promover un ambiente grato.**

Los datos nos permiten afirmar:

- **La enseñanza básica sigue siendo, al igual que antaño, preponderantemente femenina:** pues de los profesores entrevistados las mujeres alcanzaron un 70%, lo que concuerda con lo planteado por Eugenio Beca⁶ durante el año 2006, pues señala que en la

⁶ BECA, C. et als. (2006). *Docente para el Nuevo Siglo: Hacia un política de desarrollo profesional docente*. Santiago, Chile: MINEDUC, p. 14, 15

educación básica el cuerpo docente es principalmente femenino, alcanzando un 77% a nivel nacional.

- **El orden de las características varía dependiendo del sexo de los entrevistados:** ya que mientras para las docentes resulta más importante el establecer reglas claras, para los varones, el perfeccionamiento constante es lo primordial. Así, al observar el cuadro que se adjunta a continuación, que incluye las siete principales características, ordenadas jerárquicamente y expresadas tanto por hombres como por mujeres; queda de manifiesto que, muchas de las características se repiten en ambos géneros, pero, sin embargo, con diferentes porcentajes de frecuencia.

MUJERES	HOMBRES
1. Establecer reglas claras.	1. Se perfecciona constantemente.
2. Utilizar variadas metodologías.	2. Utilizar variadas metodologías.
3. Motivadora.	3. Tiene buena relación con sus alumnos.
4. Tiene buena relación con sus alumnos.	4. Establecer reglas claras.
5. Utiliza diferentes dinámicas grupales.	5. Comunicativo.
6. Comunicativa.	6. Contextualiza contenidos.
7. Se perfecciona constantemente.	7. Utiliza variados materiales.

- **Un porcentaje considerable de los docentes evidencia una larga trayectoria en el sistema de educación pública:** ya que el 45% de los docentes del estudio poseen edades que fluctúan entre los 51 y 65 años, lo que evidencia una larga trayectoria en el sistema educativo. Situación reafirmada por E. Beca⁷ quien señala que los profesores de mayor edad se concentran en el sistema municipalizado, donde más del 50% tiene más de 50 años.

⁷ Beca op. cit.: 15.

- **La mayoría de los docentes permanece un tiempo prolongado en una misma escuela:** pues, incluso, un docente puede permanecer toda su vida profesional en un mismo establecimiento educacional. Otra tendencia que pudimos observar dice relación con la rotación de profesores, la que se da dentro del mismo contexto de escuelas vulnerables, es decir, se han desempeñado en otras escuelas con estas mismas particularidades.
- **La mayoría de los profesores de la muestra pertenece a la UPLA:** lo que corresponde a un 80% de los profesores del estudio. Cabe mencionar que un docente durante la entrevista señaló: *«...creo que hay competencias genéricas que son como la impronta de cualquier profesor de la UPLA, (...) nos preparan para trabajar con sectores deprivados, hay una tendencia, como que la UPLA se dedica a atender a estos sectores en particular...»*
- **Varias de las características manifestadas por los docentes concuerdan con las particularidades propias de lo que la teoría denomina profesores efectivos:** existen rasgos, en mayor o menor cantidad, de efectividad en los docentes que se desenvuelven en este tipo de escuelas

Considerando que es en el contexto de escuelas vulnerables, en donde uno de los principales desafíos, si es que no el más importante, para los docentes, es lograr aprendizajes de calidad en los alumnos(as); nace la propuesta de realizar una comparación con lo que la teoría denomina efectividad escolar, la que se entiende como los establecimientos educacionales que «logran que sus alumnos, independientemente del medio socioeconómico del que provengan, puedan lograr las metas educacionales propuestas

por la sociedad»⁸. De esta manera, podemos decir que una escuela eficaz es aquella que «promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica»⁹. Cabe destacar que la educación efectiva se hace cargo de la formación transversal de los alumnos, debido a que «...se preocupa por el desarrollo integral del alumno, esto es, además de buenos resultados de aprendizaje, se preocupa de su formación en valores, bienestar y satisfacción, desarrollando toda la personalidad de los alumnos»¹⁰;

A continuación se presenta una tabla donde se compara las principales características del profesor efectivo, extraídas de diversos estudios e investigaciones, con las características expuestas en las entrevistas realizadas a los docentes de nuestra muestra; observando una clara similitud entre ambas:

Características del Profesor Efectivo	Características de los Docentes del estudio
Utilización de distintos recursos para lograr aprendizajes.	Utiliza diferentes materiales.
Distintas formas de enseñar.	Utiliza variadas metodologías.
Conocimientos contextualizados.	Contextualiza Contenidos.
Clima positivo, seguro, agradable, desafiante.	Promueve un ambiente grato.
Desarrollar relaciones interpersonales con los alumnos.	Tiene buena relación con sus alumnos.
Relaciones afectuosas.	Afectuoso
Comunicación clara.	Comunicativo.
Programa ordenado.	Planifica sus actividades.
Uso adecuado y valoración del tiempo.	Utiliza el tiempo de manera óptima.
Fuerte compromiso por aprender.	Se perfecciona constantemente.
Comprometido.	Comprometido.

⁸ Arancibia, V. (1992). *Efectividad Escolar: Un Análisis Comparado, Estudios Públicos* N° 47. Santiago, Chile: CPEIP, p. 101.

⁹ Bellei, op.cit.: 347.

¹⁰ Bellei, op.cit.: 347-348

Finalmente, y considerando el creciente interés de todos los sectores de la educación por el proceso Evaluación Docente, cuyo soporte teórico se halla en el documento conocido como Marco para la Buena Enseñanza, es que se realizó una comparación entre las características predominantes de nuestra muestra y aspectos contemplados en el señalado marco, vale decir sus cuatro dominios que sirven como ejes al quehacer docente, identificando en cada uno de ellos las correspondientes características.

<p>Dominio A: "Preparación de la Enseñanza"</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Planifica sus actividades. - Conoce a sus alumnos. - Contextualiza los contenidos. - Utiliza variadas metodologías. - Utiliza diferentes materiales.
<p>Dominio B: "Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje"</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tiene buena relación con sus alumnos. - Promueve un ambiente grato. - Establece reglas claras. - Motivador. - Afectuoso.
<p>Dominio C: "Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes"</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Usa el tiempo de manera óptima. - Comunicativo.
<p>Dominio D: "Responsabilidades Profesionales"</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Es formador de valores. - Se perfecciona constantemente.

Existe clara relación entre los dominios manifestados por el Marco de la Buena Enseñanza y sus respectivas características y las prácticas que los docentes dicen realizar en cada una de las escuelas que componen la muestra de este estudio, lo que deja entrever, que muchos de los docentes entrevistados poseen características concordantes con los parámetros que utiliza la Evaluación Docente.

Bibliografía

- Ainscow, M. (1995) Necesidades Especiales en el aula, La Escuela Eficaz:. Madrid, España: UNESCO, p. 24, 110-111.
- Arancibia, V. (1992) Efectividad Escolar: Un Análisis Comparado, Estudios Públicos N° 47. Santiago, Chile: CPEIP, p. 101, 105, 101-102, 103, 110, 113, 106.
- Beca, C. et als. (2006) Docente para el Nuevo Siglo: Hacia un política de desarrollo profesional docente. Santiago, Chile: MINEDUC, p. 14, 15.
- Bellei et als. (2003) Escuelas efectivas en sectores de pobreza. En, La Educación en Chile Hoy. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales, pp. 347, 347-348.
- MINEDUC. (2005) Informe Sobre Comisión de Formación Inicial Docente, Serie Bicentenario, Santiago, Chile, p. 25.
- MINEDUC (2003) Marco para la Buena Enseñanza. Santiago, Chile: CPEIP, Primera Edición, p. 7.
- Redondo, J. (2005) El experimento chileno en educación: ¿conduce a mayor equidad y calidad en educación? Ver en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362005000100005&lng=e&nrm=iso&tlng=e
- Rodríguez, C. (2003) Pedagogía Efectiva: Claves para lograr una pedagogía efectiva, sustento teórico y sugerencias prácticas. Santiago, Chile.
- Varela J. (1994) Diez Recomendaciones para una Escuela donde todos aprenden, basado en «Une école de la réussite est une école qui...», MINEDUC. Bélgica: CREF.

EL FRACASO ESCOLAR

Jorge Vera Roda

Introducción

Las reflexiones de este trabajo pretenden objetivar las explicaciones que docentes de diferentes establecimientos educacionales, según sea su forma de dependencia – municipalizados, particulares subvencionados y particulares pagados – exponen sobre el fracaso escolar. De este modo, lo que ellos expresan en conversaciones llevadas a cabo sobre el fracaso escolar en los establecimientos de más bajo rendimiento, es que él se debe a las carencias con que los alumnos llegan al liceo, a las características socio-económicas de sus familias, y que la responsabilidad de los bajos rendimientos la asumen los profesores en los colegios privados.

La conversación tenía como propósito lograr una definición de fracaso escolar y la identificación de los factores implicados. A la pregunta ¿Cómo definen el fracaso escolar?: hubo consenso al señalar que él se debía, fundamentalmente, «a la incapacidad del alumno para superar las exigencias que el colegio o liceo le imponía», a «falta de competencias en los alumnos». No todos los profesores dieron una definición, pero quienes lo hicieron, pusieron el acento en carencias de los alumnos; otros, en cambio, aludieron a las consecuencias del fracaso, como por ejemplo, los efectos en la auto estima de los alumnos, sobre sus escasas proyecciones futuras, o a sus distintas expresiones, vale decir, el ausentismo prolongado, la repetición, la deserción.

La respuesta a la pregunta ¿Cuáles son los factores que lo motivan? , distinguen con claridad factores internos y externos que afectan al rendimiento escolar.

Hay coincidencias al señalar que los factores que más afectan al fracaso escolar radican, fundamentalmente, en la familia y en el alumno. Los profesores y profesoras más jóvenes y otros por sus experiencias, categóricamente, acusan a la familia como responsable del fracaso. Sin embargo, docentes con más años de servicio, y más cursos de perfeccionamiento e, incluso, algunos con un grado académico, ven con claridad que la cuota de mayor responsabilidad era de los profesores. Acumulada suficiente información, se pudo constatar que efectivamente ello ocurría, consecuentemente, entre los profesores «mejor preparados». En el conjunto de «los con mayor experiencia,» el discurso era más relativo.

Los profesores dicen

De acuerdo a lo anteriormente planteado, creemos importante conocer algunos de los planteamientos expresados por los educadores de distintos establecimientos.

«Yo pienso que el desinterés del profesor por las realidades diversas que pueden haber en su clase contribuyen al fracaso escolar. De hecho sabemos que hay profesores que entregan contenidos sin atender a las diferencias que pueden ocurrir entre sus alumnos. También creo que junto con la actitud del profesor se suman otras variables que estimulan el fracaso escolar, como por ejemplo, la dirección autocrática, a lo que se suma la falta de compromiso de la familia y con su aprendizaje». (Andrés, 45 años, Colegio privado de alto rendimiento).

«Yo personalmente atribuyo el fracaso de los alumnos, fundamentalmente, a los padres, luego a los profesores, en tercer lugar al entorno socioeconómico, esto marca mucho, por sobre todo en los sectores más vulnerables». [...] Y digo, fundamentalmente a los padres porque conozco familias pobres que han sacado a sus hijos adelante, incluso, con estudios superiores, entiendo que allí hay otras cosas que examinar, pero, se puede. Ahora si todos los profesores fuéramos dedicados y nos la jugaríamos por las niñas tal vez la cosa sería diferente, no lo sé.» (Alicia, 40 años, Colegio municipalizado de alto rendimiento).

«Pienso que hay una cuota de responsabilidad nuestra, veo a muchos colegas que se desentienden del problema, También pienso que estamos en el problema porque nunca nos hemos sentado a conversarlo, discutirlo, a buscar estrategias que nos permita abordarlo.» (Julio, 55 años, Profesor liceo municipalizado de bajo rendimiento).

«Hogares divididos, falta de afectividad en la casa, falta de afectividad en el liceo, alumno no escuchado, profesor no escuchado. Gestión escolar es sinónimo de desagrado, más trabajo, llenar papeles, una critica, nada buena, ello afecta al comportamiento del profesor y eso afecta al rendimiento de los alumnos. El profesor está saturado, fastidiado [...] No descarto que hayan profesores que tengan problemas de dominio de contenidos, pero las causas del fracaso escolar van más allá

de esa situación» (María Eugenia, 60 años, Liceo Municipalizado de alto rendimiento)

«Si hablamos de rendimiento académico y fracaso escolar, pienso que nuestros alumnos son «enfermos de flojo». Es decepcionante ver que un profesor trabaje, prepare materiales, etc. y, los alumnos simplemente no se interesan en lo que se les presenta, uno puede abordar el problema individualmente y los resultados siguen siendo malos. Hay una desmotivación tremenda en los alumnos» (Gastón, 58 años, Colegio particular pagado de bajo rendimiento).

En cada una de las situaciones descritas, se advierte que los factores asociados al fracaso escolar están delimitados a contextos personales. Si no es el profesor, es el alumno o la familia, pero en ninguno de los casos, y así fue en la mayoría de los docentes entrevistados, se señalaron factores ajenos a estas realidades. Sólo un par de profesores explícitamente hacen una reflexión distinta.

Eduardo, (60 años, Liceo Municipalizado de bajo Rendimiento), señaló que el fracaso es una «cuestión normal». El profesor se plantea desde una concepción de la educación en un modelo academicista. Desde esa perspectiva su rol como docente no es el de facilitador del desarrollo, sino un trasmisor de conocimientos, pues cada alumno aprende de acuerdo a su aptitud. En esto subyace la concepción implícita de que el saber es una cuestión que se encuentra terminada, ya lista para ser traspasada de modo inerte a otro, en donde aquel otro no tiene un rol activo, sino pasivo, pues, debe recibir «lo que se le entrega» de modo pasivo «atentamente»; es decir, desde otra perspectiva, existe un actor que sabe o que conoce lo que se debe «pasar», en este caso el docente y, además, existe

otro actor que «no sabe» y que debe esperar (y estar en completo silencio) para recibir lo que se le debe entregar (el alumno).

En consecuencia, ese modelo atribuye el fracaso de los alumnos a condiciones externas e incontrolables. El profesor no tiene mucho que hacer con el fracaso, sino más bien son atributos del alumno, sus condiciones naturales, vinculadas con la herencia y/o también pueden ser las condiciones del contexto socio económico. Pero, lo importante es que se está haciendo referencia a un sistema de atribución externo e incontrolable, y, por tanto, conducente a la profecía auto cumplida, es decir, como él se genera bajas expectativas de logro para sus alumnos. Es altamente probable que siga manteniendo ese círculo de pobreza de logros para sus alumnos.

Se conjugan así todas las representaciones que se construyó de sus alumnos. Se entiende – entonces – que el profesor se valida en su rol, no por el progreso que tengan todos sus alumnos, sino por mantener esa curva o porcentaje de alumnos que va a fracasar siempre. «Es normal», dice el profesor, por tanto se aprecia en él un criterio estadístico, un criterio cuantitativo de la evaluación de logros, donde un buen profesor es aquél que deja a algunos alumnos repitiendo, no centrándose en el proceso de aprendizaje sino en el producto del aprendizaje. El profesor aparece así como el experto; por lo tanto, está también estableciendo una estructura de poder y las interacciones que se producen son verticales, y el rol de los alumnos pasa a un estado muy pasivo, más reproductivo del conocimiento. Lo más probable es que el docente legítimamente se sienta un buen profesor. Lo que al final de cuentas está expresando es que él espera que un porcentaje de sus alumnos y alumnas tengan éxito y sean promovidos, y que un porcentaje menor no alcancen el nivel de desempeño

deseado y reprobados. Finalmente, para los docentes, el fracaso y el éxito de los alumnos y alumnas están sometidos a las exigencias del sistema escolar.

«Pienso que el fracaso escolar es una cuestión normal, está dentro de las posibilidades, no es ninguna cuestión trágica. Esta dentro de las reglas del juego, digo de las posibilidades de que a alguien le vaya mal. Si hay nota de 1 a 7, habrá gente que se ubica bajo el 4 y, eso es normal. La función del profesor es detener ese fracaso, para ello cuenta con las herramientas necesarias para hacerlo, es su obligación, sin embargo, desgraciadamente hay profesores que no les preocupa, ya le he hablado de profesores que no se hacen problemas por nada, a los que se agregan otros, felizmente, los menos, que actúan con total falta de criterio». (Eduardo, 60 años, Liceo Municipalizado de bajo Rendimiento).

Esta visión determinista del aprendizaje, no está ajena en otros docentes. En una entrevista realizada el 2003, en un liceo de bajo rendimiento, una profesora, al ser consultada por el concepto de «alumno» (diferencial semántico), responde:

«Bueno [...] dada esta realidad me viene a la mente un problema genético, problemas económicos, desigualdad, conflictos sociales, problemas económicos, falta de socialización, falta de hábito, abandonado y maltratado. Yo creo, que la primera razón es la genética, yo creo en la genética, segundo es una razón social, por el medio en el cual se desenvuelven y tercero obviamente todo lo que viene a continuación:

la carencia de hábitos, el estudio sistemático, todo lo que hablan los pedagogos, pero los pedagogos siempre se olvidan que hay una genética, que es una cuestión científica que determina lo que tú eres. Yo soy determinista, el que genéticamente no salió bien dotado está condenado. Y, yo no creo que se pueda cambiar eso. Yo puedo lograr otras cosas con ellos en términos de formación como persona, es decir, en términos de hacerlos buenas personas, buenos ciudadanos, que sean eficiente en su trabajo, pero yo no puedo aumentar su coeficiente intelectual. Si uno analiza el contexto social de Chile ¿quiénes triunfan? ¿Quiénes son los grandes ingenieros?, ¿quiénes son los grandes exitosos? La mayoría proviene de la clase media alta o clase alta, la abc1¹ que le llaman, bien estimulados, buenos colegios, buena alimentación, padres generalmente profesionales, inteligentes o relativamente inteligentes. (Claudia. Liceo Municipalizado de bajo rendimiento. Edad: 40 años).

Concebir el fracaso como una cuestión natural constituye una representación anclada en los profesores, percibiéndose como un fenómeno forzoso y fatal, en consecuencia inevitable. En una muestra pequeña como la estudiada, esta visión biológica del fracaso se remitió a casos concretos. En los liceos municipalizados de bajo rendimiento

¹ *a, b, c1, c2, c3, d, e y f, son letras con las que se clasifican a los diferentes grupos socio-económicos con el propósito de segmentar los mercados, y estudiar el comportamiento del público frente al consumo de productos y servicios. En el contexto ABC1 se agrupa un universo de personas que tienen prácticamente las mismas necesidades y valores. Para estudios de mercado constituyen un grupo homogéneo.*

– lugar donde surgen estos discursos, y presencia de alumnos con dificultades de aprendizaje – se expresan, también, ideas alentadoras respecto de sus alumnos, fue posible dar cuenta que hay un esfuerzo permanente para evitar que el alumnado se sienta estigmatizado por su condición de pobreza.

Esta situación exigió revisar la formación de estos alumnos desde sus primeros pasos en la escuela, pues se sabe que los puntajes del SIMCE son bajos en la enseñanza básica y media. Sin embargo, poco se sabe de lo que ocurre en la educación parvularia. En este contexto, García-Huidobro (2006)², hace un análisis de la formación inicial de las Educadoras de Párvulos, destacando que entre sus puntos críticos «está la falta de idoneidad de las educadoras, como también el desconocimiento de la reforma curricular de la educación parvularia». Lo que se extrapola de estas observaciones, es que en este nivel están ocurriendo situaciones muy semejantes a las que acontecen en educación básica y media.

Al respecto, fue necesario conversar con algunas educadoras para consultarles si la realidad de los Jardines Infantiles era tan diferente a la educación básica y media. Ana dijo:

«Creo que hay deficiencias en la formación de las Educadoras. Y también percibo diferencias entre los ‘Jardines de la Junta Nacional de Jardines Infantiles’ (Junji), los de ‘Integra’³, institución privada

² García-Huidobro, J. E. (2006). *Formación inicial de educadoras(es) de párvulos en Chile. Serie en Foco. Expansiva. Santiago. Ver en www.expansiva.cl*

³ *Fundación Integra forma parte de la Red de Fundaciones de la Presidencia de la República.*

sin fines de lucro, y los jardines privados. En los primeros veo que la mala formación de las educadoras afecta notablemente la acción pedagógica, y lo que se hace es una labor asistencial, lo que está muy lejos de lo planteado por la Reforma para este nivel de la educación. De otra parte las educadoras se ven superadas por la fuerte carga administrativa que deben soportar. Respecto del perfeccionamiento este se da, hay muchos programas, pero los resultados no se ven. Lo que se observa con frecuencia es ver niños solos en el patio cuando desarrollan una actividad recreativa ¿dónde están las educadoras o las asistentes? Desgraciadamente eso nos ocurre. Respecto de los jardines privados, hay allí una situación más compleja, si bien puede haber una mayor preocupación, en muchos de ellos se está escolarizando al párvulo. Pienso que no se ha sabido potenciar las capacidades de los jardines como un espacio de formación tan sólida que es incluso capaz de superar discapacidades cognitivas» (Ana. Educadora de Párvulos. Jardín Infantil Junji. Edad. 55 años.)

Volviendo sobre el tema de la pobreza en Chile, el Mineduc (2005)⁴ expresa:

«la pobreza en la niñez deja consecuencias para el desarrollo cognitivo y los posteriores logros educacionales. La calidad de la experiencia preescolar perdura hasta la educación básica y más allá.»

⁴ Mineduc. (2005). *Educación preescolar: estrategia bicentenario. Potenciar el talento de nuestros niños*. Ed. Atenas. Santiago. Chile.

En este contexto, en una investigación desarrollada por Plaisance y Rayna (2004)⁵ respecto de la socialización escolar y familiar, los autores indican que:

« es la experiencia de las clases favorecidas que permite el mejor acceso al currículo de la escuela maternal (parvulario) a través de las actividades que este último propone a los niños ».

Y al referirse a los efectos de la escolarización a los dos años, los autores manifiestan:

«Los resultados muestran esencialmente que la escolarización a los 2 años, el medio social igual, permite mejores resultados escolares, reduce la distancia cultural entre la escuela y los niños de las familias desfavorecidas».

Finalmente, para consolidar esta reflexión, ellos indican que:

«La repetición de curso en la escuela elemental disminuye cuando los niños han entrado a los 2 años la escuela maternal (parvulario). Esto parece favorecer más a los niños de medios desfavorecidos, sin por tanto llegar a compensar las desigualdades vinculadas a la pertenencia social».

Los resultados de las pruebas de medición nacional son bajos. ¿Significa esto que en cuarto año de educación básica los efectos de la educación pre-escolar se han diluido? Todo

⁵ Plaisance, E. et Rayna, S. (2004). *Scolarisation et socialisation de la petite enfance à l'école maternelle française. Perspectives. N° 132. Revue trimestrielle d'éducation comparée. Vol. XXXIV, N° 4, décembre 2004.*

indica que ello es – entonces – una problemática de mayor envergadura, y todo conduce a pensar que el fracaso escolar se sitúa con más fuerza al interior de los establecimientos y, especialmente, en sus aulas.

Considerando que los aprendizajes no se logran – situación que afecta más a la educación municipalizada – es posible sostener que aún es marcada la distancia entre lo que se dice, y lo que efectivamente se hace, entre lo que se planifica curricularmente, y lo que ocurre en el aula. No va a ser posible mejorar los aprendizajes y los rendimientos si los responsables de ello no se apropian de los instrumentos que la Reforma les otorga para generar los cambios esperados en educación.

Retomando el tema, otro profesor situó el problema en la realidad socio-económica que vive el país, expresándolo de la siguiente manera:

«Esta cuestión es muy compleja, vemos que todo se desenvuelve en un contexto que en cierta medida llega a ser perverso para estos jóvenes, un modelo económico de mercado, que incita al consumo, a querer poseerlo todo. No los culpo. A todo esto se suma el hecho de contar con familias mal constituidas y dedicadas a artes poco comunes. Por supuesto que nos encontramos con alumnos que traen estas malas costumbres, son generalmente muy hostiles. Lo que se hace es un trabajo de joyería para detectarlos y sacarlos de la comunidad liceana, son las manzanas podridas» (Héctor, 55 años, Liceo Municipalizado de Bajo Rendimiento).

Se agregan a los efectos señalados, las consecuencias que el fracaso escolar pueda tener sobre la imagen del colegio. En los colegios privados, se observa una realidad distinta a la de los otros establecimientos. En el de más alto rendimiento, las situaciones de fracaso son escasas, no obstante, hay una permanente preocupación por no ver al colegio en condiciones de desventaja. Situación comprensible si se revisan las características socio económicas de la población que allí estudia y el nivel de ingresos de los padres, y lo que estos esperan del colegio. Al ser consultado Andrés, sobre el tema, respondió que hoy las cosas han cambiado mucho respecto de hace 10 ó 15 años atrás.

«Todos estamos exigidos, es una cadena sin fin, fíjese, pues los padres exigen al director, el director nos exige a nosotros y nosotros a los alumnos. Entonces, el alumno hoy se siente más presionado que el alumno que egresaba hace quince años atrás, y si a eso le sumamos una sociedad economicista, exitista, las presiones se elevan. En mis tiempos no había sicólogos en mi colegio, hoy si los hay y cada vez aumentan más las consultas por problemas de estrés, cansancio, etc. A lo que debemos sumar, según la última estadística que he registrado, que más o menos el 30% de los profesores tiene problemas mentales y, eso no es una casualidad». (Andrés. Profesor Colegio privado de alto rendimiento. Edad: 45)

Al revisar el discurso de los profesores sobre el éxito y fracaso escolar, es posible conjeturar que los conceptos

alcanzan distintas dimensiones según sea el contexto de la cultura escolar que se desarrolla en cada unidad educativa, y de las expectativas que la comunidad escolar y los docentes tienen de la población escolar que atienden. La actitud de los profesores no es la misma frente a las características socioeconómicas de los alumnos y del medio ambiente que los envuelve. Hay en los docentes una posición determinista respecto de los atributos del grupo con el que debe interactuar, sumándose las representaciones de su rol como las que se ha construido de sus alumnos. Ello lo lleva a clasificar a sus alumnos por su *habitus*.

Los conceptos de éxito y el fracaso escolar constituyen, sin duda, un tema relevante para el gobierno que establece como pilares básicos de la Reforma mejorar sustancialmente la calidad y la equidad en la educación. En este contexto, se advierte que hay más preocupación que despreocupación de parte de los docentes. Así, es posible observar que existe conciencia que el fracaso se traduce inexorablemente en marginación social.

Escuchar a los profesores ha permitido descubrir que el contexto en que se desenvuelven importa mucho a la hora de revelar las expectativas y representaciones que tienen de sí mismos, de sus alumnos y de sus propios liceos y colegios. Así, también, ha permitido entender que el fracaso escolar va más allá de la incapacidad de respuesta de los alumnos a diferentes estímulos educativos y que no es posible abordarlo como un asunto aislado al sistema educativo en su conjunto ni de la realidad cultural en que se sitúa. Se entiende la complejidad del concepto, especialmente, cuando se escucha de qué manera los profesores justifican y legitiman un conjunto de normas y disposiciones que las instituciones ordenan a docentes y alumnos, al tiempo que se impone una cultura, lo

que finalmente se expresa en las formas de intervención que determinan el éxito y el fracaso de los alumnos.

Perspectivas del fracaso escolar

El concepto de capital cultural se impone en primer lugar como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del éxito escolar, es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar, en relación a la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase. Este punto de partida significa una ruptura con los supuestos inherentes tanto a la visión común, que considera el éxito o el fracaso escolar como el resultado de las aptitudes naturales, como a las teorías del «capital humano».

En la sociología de la educación, dos modelos de análisis procuran explicar las causas del fracaso escolar. Hay una aproximación culturalista y otra conflictualista. Para la primera, la causa del fracaso escolar está en el estudio del ambiente familiar, en tanto que para el segundo enfoque, se explica el fracaso escolar por el análisis de las relaciones de clases. Al respecto señalan que:

Todo un amplio sector de investigaciones se ha centrado en los aspectos sicoafectivos de la vida familiar y ha buscado despejar las relaciones existentes entre las prácticas educativas de los padres y el éxito escolar. Así ha sido mostrado que el éxito de los niños se correlaciona más con los estímulos recibidos de los padres que con su nivel de instrucción, sus rentas, el tamaño de la familia», etc. Se ha podido así despejar los

perfiles familiares generadores de fracaso: desacuerdo entre padres sobre la educación de los niños, exceso de reprimendas y nerviosismo frente al niño, presencia de una madre indulgente y protectora y de un padre severo» (Léger y Tripier. 1988- 24)⁶

Sin embargo, aclaran los autores, es necesario tener en cuenta que en este campo de investigación, es posible encontrar contradicciones entre las distintas investigaciones, lo que obliga a preguntarse sobre el carácter universal de las causas del fracaso escolar, es decir, lo que ocurre en Chile, ¿sucede en otros lugares, o en otras culturas? Léger y Tripier (1988) hacen una amplia revisión de diferentes estudios relativos al fracaso escolar desde las dos aproximaciones señaladas. Así, el análisis culturalista da cuenta de investigaciones que han puesto el acento en los aspectos más materiales de la vida familiar, como la estructura y el orden del hogar. Otros análisis en este ámbito dan cuenta del nivel de estudio de los padres, a través del cual se accede a definir el nivel socio cultural de la familia. En este estudio, los autores⁷, distinguen dos enfoques: la explicación por la orientación cultural y la explicación por la herencia cultural:

«En el primer enfoque, el proceso de análisis toma en cuenta el sistema de valores propios de la familia, las motivaciones frente al éxito (escolar y social) y al conjunto de las representaciones y actitudes relativas a la escuela. Así las familias que pertenecen a los medios populares se caracterizan, según estos estudios, por un bajo nivel de aspiración, una ausencia de ambición o una falta de deseo de

⁶ Léger A. Tripier M. (1988) *Fuir o construire l'école populaire?* Ed. Méridiens Klincksieck. (1^a Ed.1986). France.

⁷ Léger A. Tripier. *op.cit.* (1988)

promoción social. Frecuentemente, se ve señalar el hecho de que estas familias están exclusivamente orientadas hacia el presente, en oposición con la clase «media» que se le describe como girando hacia el futuro, ambiciosa y portadora de cualidades «educogènes» (por ejemplo, el aprendizaje sistemático de la «satisfacción diferida», el espíritu de competición, etc). Estos valores juzgados positivos jamás replanteados por los autores de estos trabajos y las faltas atribuidas a la clase obrera son, pues siempre consideradas negativamente ».

El segundo tipo de interpretación de las divergencias sociales de éxito escolar, es dentro de este mismo enfoque culturalista, la explicación por la herencia cultural. Los autores dicen⁸:

« Se trata de inventariar los conocimientos escolares y extraescolares las estructuras lógico sintácticas, los esquemas de pensamiento de los miembros de las clases populares y de describir esta herencia cultural en términos de desventaja o déficit. A menudo situado en el plan del lenguaje, a veces interpretado en términos de código limitado que se opone al código elaborado utilizado, por las clases dominantes, este déficit sería a la vez lingüístico, cognoscitivo y cultural. ».

En la aproximación culturalista, los estudios desarrollados consideran que las clases populares transportan valores culturales diferentes a los de la escuela. Son estudios que descansan en los postulados del etnocentrismo de clases, donde los más pobres carecen de capital cultural, no así aquéllos que disponen de mayores recursos.

⁸ Léger A. Tripier. *Op.cit.* (1988)

Una década más tarde, en los años 70, el enfoque culturalista es cuestionado, surgiendo una corriente etnocentrista de clase que señala que el modelo cultural ha dominado porque pertenece a las clases dominantes y no porque, efectivamente, sea mejor. Este enfoque conflictualista se propone analizar los modelos valóricos, ideológicos y la normativa que rige en las escuelas y dar cuenta para evidenciar que ellos remiten a relaciones de dominación de clase en el que el sistema educacional está implicado. Los autores agregan⁹:

« La escuela no podría pues ser neutra, es lo que piensan numerosos profesores. Y, tomando partido por ciertas maneras de ser y de parecer, por algunos contenidos enseñados, por ciertos métodos de exposición, para algunas maneras de pensar, ver y decir - que no tienen nada de universal – ella elige en realidad favorecer algunas clases sociales en detrimento otros, pero de manera avergonzada y sin nunca proclamarlo abiertamente. ».

Nuevas investigaciones van a moderar esta visión determinista de las relaciones sociales ocurridas en los establecimientos educacionales, buscando minimizar una concepción demasiado mecanicista de la reproducción. De modo que los profesores no pueden ya ser considerados como simples agentes al servicio de las clases dominantes, sino que también como protagonistas, perspectiva que hace necesario un estudio más profundo de esta situación.

Al momento de revisar lo que los profesores piensan del fracaso escolar, ellos lo explican siguiendo el enfoque culturalista, responsabilizando, mayoritariamente, a las familias de los resultados escolares de sus hijos, de modo que su trabajo académico no es cuestionado. A partir del análisis

⁹ Léger A. Tripier. *Op.cit.* (1988).

hecho por Léger y Tripier (1988), no es posible pensar en la neutralidad social de la escuela y de quienes participan en ella.

Respecto de lo anterior, se hace necesario precisar que ante el uso del lenguaje, Cherkaoui¹⁰, distingue su manejo en función de la estructura social de los individuos. Para unos, un lenguaje pobre y muy limitado, donde, incluso, se deforman las palabras, o escriben como hablan. Es el lenguaje público, que el autor confronta con el lenguaje formal, rico en sus construcciones y superior al anterior. Sin embargo, él dice que: «creer a una superioridad objetiva sería un malentendido. El mito de la «deficiencia verbal» al cual se ha creído durante mucho tiempo tiene sus orígenes en la confusión de las normas y criterios objetivos. »

No obstante, se asume que ambos lenguajes evidencian comportamientos distintos en el ámbito escolar. En consecuencia, en las situaciones de conflicto, estarán siempre presentes los códigos de los niños que se van a enfrentar con los códigos del profesor, lenguaje público versus lenguaje formal, lo que puede conducir a un enfrentamiento entre ambos. Como señalan Léger y Tripier (1988), el docente que ejerce en un establecimiento con alumnos con problemas económicos serios, con frecuencia, ocurre que está pensando en la posibilidad de irse a un colegio burgués. Los puntos de divergencia entre la cultura escolar y la cultura de los niños pobres es y seguirá siendo una fuente de conflictos, no solo en el campo cognitivo, sino también en otras manifestaciones de los alumnos.

El análisis de la estructura y dinámica de la comunicación en la sala de clases, el estudio de la comunicación que se establece entre el profesor y el alumno,

¹⁰ Cherkaoui M. (1999). *Sociologie de l'éducation*. 5^o ed. Ed. PUF. France.

donde el objetivo está dado por las formas de intervención oral (verbal) que se generan al interior del aula, son también materias de estudio de Pierre Bourdieu (1978)¹¹. Ese autor señala en su libro «Ce que parler veut dire», que el lenguaje utilizado en una determinada situación no depende sólo de la competencia del locutor, sino que también del mercado lingüístico, donde el discurso es el «producto» del locutor y del mercado en que ocurre ese discurso.

« Toda situación lingüística funciona pues como un mercado sobre el cual el orador coloca sus productos y el producto que él produce para este mercado depende de la anticipación que él tiene de los precios que van a recibir sus productos. En el mercado escolar, que deseamos o no, llegamos con una anticipación de los beneficios y sanciones que recibiremos»

Así entonces, el mercado escolar aparece dominado por los productos lingüísticos de la clase dominante y tiende a sancionar las diferencias de capital cultural preexistentes. En este contexto, la escuela está destinada a reproducir los mismos códigos que tienen las clases dominantes, se organiza y estructura con esos códigos, que forman lo que Bourdieu (1978)¹² denomina capital cultural, se da por herencia y los más pobres no pueden integrarlo porque no conocen los patrones de ese capital. En definitiva, la escuela así concebida, es para quienes cuentan con el capital cultural pertinente para estar allí.

Para Bourdieu (1978), las arbitrariedades culturales van a estar dadas por la clase dominante, la que al final de cuenta

¹¹ Bourdieu, P. (1978) *Ce que parler veut dire. Intervention au Congrès de l'AFEF, Limoges, 30 octobre 1977, parue dans Le français aujourd'hui, N° 41, mars 1978. France.*

¹² Bourdieu, *op. ci t.*

establece y define lo que se debe entender por una educación legítima. No obstante, frente a lo que significa definir el proyecto de enseñanza, donde los profesores son los delegados mandados, estos deben luchar por tomar partido en lo que deben enseñar.

Frente al discurso que los docentes tienen del fracaso escolar, se debe también entender que están conscientes que a partir de la implementación de la Reforma, se han ido aplicando una serie de normas que en su conjunto han cambiado el escenario en el sistema escolar. Hoy las exigencias son más altas que las de hace cinco años. Así por ejemplo, se ha entrado en un proceso de evaluación docente. En consecuencia, los profesores tienen actualmente un escenario más exigente. De una parte, se ven enfrentados a un número mayor de personas que están interesados en la calidad de su trabajo, y que las corporaciones y sostenedores están, al mismo tiempo, preocupados por el prestigio de sus establecimientos educacionales. De otra parte, las autoridades están empeñadas en dar una respuesta satisfactoria a los padres sobre los resultados de la educación que reciben sus hijos.

Oído el discurso de los profesores en torno al fracaso escolar, interesa volver a decir que la aproximación etnográfica del estudio de la vida cotidiana de éstos, no desconoce el carácter subjetivo de la información recibida, información que se expresa desde el muy particular punto de vista de los docentes entrevistados, a través del cual manifiestan sus problemas y posiciones frente al bajo rendimiento de sus alumnos. La razón del interés por el discurso de los docentes, se debe a que a través de él se explica cuáles son los motivos que lo generaron. Para ello no ha sido suficiente quedarse solo con lo que un profesor dice, sino lo que otros también dicen sobre el mismo tema en distintos escenarios educativos.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1978). Ce que parler veut dire. Intervention au Congrès de l'AFEF, Limoges, 30 octobre 1977, parue dans *Le français aujourd'hui*, N° 41, mars 1978. France.
- Cherkaoui, M. (1999). *Sociologie de l'éducation*. 5^a ed. Ed. PUF. France.
- García-Huidobro J. E. (2006). Formación inicial de educadoras(es) de párvulos en Chile. Serie en Foco. *Expansiva*. Santiago. Ver en www.expansiva.cl (visitado en diciembre 2006).
- Léger A. et Tripier M. (1988) *Fuir o construire l'école populaire?* Ed. Méridiens Klincksieck. (1^a Ed.1986). France.
- Mineduc. (2005). *Educación preescolar: estrategia bicentenario. Potenciar el talento de nuestros niños*. Ed. Atenas. Santiago. Chile.
- Plaisance E. et Rayna Sylvie. (2004). *Scolarisation et socialisation de la petite enfance à l'école maternelle française. Perspectives*. N° 132. *Revue trimestrielle d'éducation comparée*. Vol. XXXIV, N° 4, décembre 2004.

CULTURA ORGANIZACIONAL: EL ROL QUE DEBEN CUMPLIR EL DIRECTOR Y LOS ALUMNOS

Claudio Figueroa López

Introducción

La temática del desarrollo humano y la educación ha sido abordada por múltiples investigaciones, bajo distintos puntos de vista y propósitos. Sin embargo, existiría un cierto consenso en que «en una región con tan altos niveles de desigualdad socioeconómica, geográfica, cultural, de género y étnica, la equidad debe ubicarse en el centro del diseño de las políticas públicas. Siguiendo el principio del equilibrio presupuestario, una política económica que asegure el crecimiento elevado y sostenido, así como la creación de empleo de calidad, debe coincidir con una política social que garantice el desarrollo de la infancia y la adolescencia, con las que se tiene una gran deuda social.»¹

En el plano de la realidad nacional, se puede señalar que diagnósticos efectuados en nuestro país reafirman este planteamiento y establecen que el sistema educativo chileno brinda una cobertura de calidad pobre y desigual. Sus provechos son en general, insatisfactorios. Estas escuelas, y

¹ (CEPAL, 2002). CEPAL UNICEF. (2002). *La pobreza en América latina y el caribe aún tiene nombre de infancia. Documento preparado por la CEPAL y el UNICEF para la XI Conferencia de Esposas de Jefes de Estado y de Gobierno de las Américas. México, D. F.*

liceos Municipales, «agrupan a los estudiantes con menor capital socioeconómico de la población escolar»²

Dadas las situaciones señaladas y con el fin de colocar a los liceos, y escuelas en un estado de desarrollo acorde a las exigencias de la modernidad, el Estado Chileno ha puesto en marcha un proceso profundo de transformación. Esta Reforma Educativa constituye el mayor desafío que el país se ha impuesto en las últimas décadas. Ella pretende afectar, paulatinamente, y en forma global, a todas las dimensiones del sistema: las formas de enseñar y aprender, los contenidos de la educación, la gestión del servicio educativo, la infraestructura escolar, el financiamiento del sector, así como el mejoramiento, paulatino y sostenido, de las condiciones de trabajo de los docentes. El amplio conjunto de cambios integrales planteados por la Reforma, presenta a las escuelas nuevas demandas y desafíos que, necesariamente, debe remecer sus estructuras. En síntesis, lo que la Reforma requiere es de una participación comprometida, activa, interesada, positiva y vigorosa de los actores encargados de ponerla en marcha. Directivos, técnicos y profesores son los responsables, al interior de las unidades educativas, de crear las condiciones que faciliten el aprendizaje en sus alumnos de capacidades y competencias que potencien la creatividad, la iniciativa, la responsabilidad, el respeto y el compromiso.

Sin embargo, para que estos comportamientos que se exigen de los docentes tengan la oportunidad de manifestarse, se requiere la creación de condiciones que garanticen ambientes

² (MINEDUC, 2006, p 2). *Ministerio de Educación División de Educación General Nivel de Enseñanza Media. Proceso de Planificación 2007. Escuelas y Liceos efectivos, Garantía de Calidad de la Educación. (Diciembre, 2006). División de Educación General. Orientaciones y Criterios para el Proceso de Planificación 2007.*

de trabajo que ofrezcan oportunidades reales de perfeccionamiento personal, estabilidad laboral, equidad y tranquilidad económica, necesidades humanas que están a la base de todo esfuerzo creativo que puedan realizar las personas para transformar una realidad determinada.

Quizás, sea éste uno de los problemas más importantes que se presenta a la actual política educativa, y en forma muy especial a la administración y a la gestión de las diversas organizaciones educativas que conforman el sistema nacional de educación.

El análisis de los propósitos de la reforma educativa permite establecer que ella implica, más que una transformación del sistema educativo en sí, un cambio de la cultura global de la escuela. Esto encuentra fundamento en diversos estudios que señalan que las reestructuraciones de las instituciones educativas deberían comprender la posibilidad de que el profesorado trabaje, conjuntamente, en el planeamiento de sus actividades, en el seguimiento de los adelantos, en el examen de los currículos y materiales docentes, así como la generación de oportunidades que le permitan reflexionar sobre la enseñanza que imparte y la calidad de las experiencias de aprendizaje de sus alumnos, esto posee una directa relación con los procesos de gestión de la unidad educativa.

Desde el punto de vista anterior, observamos que un aspecto de crucial importancia en la generación del cambio estructural dice relación con una adecuada atención de los procesos psicosociales que se generan al interior de las organizaciones educativas.

Por lo anterior, se referirá en primer lugar la importancia de la Cultura Organizacional. En segundo lugar, se abordará el rol que tiene la gestión de áreas críticas del Director y de los

alumnos, y posteriormente se arribará a conclusiones que este trabajo implique.

Cultura Organizacional

«La transformación de la cultura organizacional en los procesos de formación de profesores se relaciona con una gestión efectiva cuyo papel es eficaz. Hacer que las cosas funcionen, hacer que los alumnos aprendan. Aspectos claves en este proceso de transformación, se vinculan con la gestión financiera, académica y curricular, la estructura y dinámica de gestión de un proyecto, y la constitución de equipos de trabajo.³

La cultura organizacional constituye un aspecto de la vida de las escuelas que no puede ser desatendido. El desarrollo de una cultura organizativa constituye una condición esencial para alcanzar el objetivo primordial de la renovación del profesorado y de la enseñanza. Al respecto, se puede señalar que existen claras referencias de los organismos oficiales sobre el tema, se ha dicho que la **reforma educativa es una reforma cultural**, una reforma del **estilo** y del proceso **enseñanza aprendizaje** que se sintetiza en un tipo de aprendizaje **activo**, significativo y **participativo**.

Una «unidad educativa puede fracasar en el logro de sus objetivos cuando no existen bases culturales que definan su accionar y alienten a sus componentes en pos de ellos. Una cultura organizacional débil sería un indicador de una

³ «(Figuerola, 2002 p. 111). Figuerola, C. (2002). *Globalización, Sociedad Del Conocimiento y Nuevas Tecnologías Educación. Desafíos para una Mejor Gestión. Cultura Organizacional y Formación de Profesores Un Aporte a la Gestión*. CENLADEC. Editores, Figuerola, C. Jiménez, J. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso. Universidad de Concepción.

salud organizacional ⁴precaria, razón que debería impulsar a sus integrantes a un fuerte análisis en la búsqueda de aquellos aspectos necesarios de modificar y enriquecer».

Diversas investigaciones han revelado que una cultura organizacional saludable y legítima, correlaciona fuertemente el aumento del logro académico de los estudiantes y su motivación y, a la vez, con la productividad del maestro y el grado de satisfacción que éste demuestra en su trabajo.⁵

También se ha encontrado correlación con las actitudes de los profesores hacia el trabajo. Se podría afirmar que escuelas que cuentan con una clara misión, visión comprometida y metas escolares bien definidas promueven un aumento en el logro de los estudiantes y de sus maestros.

El cambio de la cultura, por propia definición, implica una variedad amplia de relaciones, una búsqueda incesante de los valores y creencias predominantes en la vida escolar. Estas relaciones y componentes de la cultura, dada su gran complejidad, están en el centro de la estabilidad institucional.

De aquí resulta necesario que las transformaciones que emprende la escuela cuenten con una base de sustentación que posibilite que estas reformas se lleven a cabo, para ello la confianza mutua y la creación de espacios para posibilitar y facilitar el diálogo entre los integrantes constituye un factor de primer orden.

⁴ (Marcone, 1988 p. 160). Marcone, R. (1998). *Cambios en la Cultura Organizacional Educativa*. Editor, Claudio Figueroa L. CENLADEC. *Impacto de la Reforma Educativa en Educación Superior*. Universidad Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso.

⁵ (Stolp, 1994). Stolp S. (junio 1994). *Liderazgo Para La Cultura Escolar*. ERIC. Digest.

Un aspecto importante para el desarrollo saludable de la organización es que los directivos sean capaces de delegar en sus docentes la necesaria autoridad y responsabilidad para que ellos tomen decisiones en ámbito de su competencia, (trabajo en equipo) en este sentido podríamos afirmar que no existe un directivo tan inteligente que sea capaz de asumir todas las tareas que se gestan en la rica vida académica, **delegar** es confiar en el otro, confiar en su capacidad para hacer las **cosas**, y si éste se **equivoca** asumir junto con él ese riesgo. Se sabe que la administración de la escuela no es tarea de una sola persona.

En esta perspectiva, gran parte de los esfuerzos que hoy se realizan están orientados a lograr la eficacia y efectividad del sistema. En este sentido, y en el contexto de la Reforma Educativa, la instalación de los Equipos de Gestión en cada escuela o centro educativo procura, a través de una participación más activa del estamento docente, la introducción una variable motivadora que facilita los procesos de toma de decisión centrados en el compromiso y entrega. Este proceso debe pasar, necesariamente, por el estudio sistemático, por parte de los Equipos de Gestión, de las características de la cultura de la escuela.

La elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI), los Planes Operativos y Estratégico, los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), constituyen, hoy en día, evidencias claras de los esfuerzos que se realizan para mejorar la eficacia del sistema – escuela. Esto, unido a los resultados de retención de los alumnos, los logros alcanzados en el año y los resultados obtenidos mediante el Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE), proporciona a cada directivo un conjunto de indicadores que le permiten evaluar dicha eficacia y por ende, le proporciona las bases para la planeación, organización, dirección y evaluación de la acción educativa. Pese a ello se sabe que aún la práctica del monitoreo, evaluación

y en general el análisis de información institucional que se genera año a año, aún no es una práctica sistemática o instalada al interior de las unidades educativas. Prueba de ello son los resultados arrojados por la autoevaluación, del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), donde se evidencia que aún aquí se hace presente una fuerte debilidad al interior de las escuelas / liceos.

De las diversas publicaciones efectuadas en torno al tema de la cultura organizacional (Schein, 1985⁶; Deal, Kent, 1990⁷; Bolívar, 1996⁸; Figueroa, 2000⁹; Figueroa, 2007)¹⁰, se puede inferir que las percepciones de los miembros del grupo son las que permiten definir la cultura organizacional y, solo a partir del estudio de esas percepciones se podrá conocer y determinar sus características. Hay que recalcar que estamos hablando de una percepción compartida, en mayor o menor grado, por los docentes de la escuela y está referida, desde la perspectiva de la cultura (**cuáles: creencias, valores, lenguajes, rituales e historias**), a los diversos componentes de la vida organizacional.

⁶ Schein, H. E. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-Bass Publishers. San Francisco. CA.

⁷ Deal, Terrence E., and Kent D. Peterson. (1990). *The Principal's Role in Shaping School Culture*. Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement.

⁸ ⁴Bolívar, A. (1996). *Cultura escolar y cambio curricular*. *Bordón*, 48. (2), 169-177.

Editorial N° 7 de Con Ciencia Social (2004) Pensar «otra» escuela: la agenda de una didáctica Crítica. «A la memoria de Pierre Vilar. En la grata compañía de sus obras aprendimos a pensar históricamente.»

⁹ Figueroa, C. (2000)b. *Liderazgo y Cultura Organizacional Educativo*. *Reforma Educativa y Gestión Educativa*. *El Contexto de Milenio*. CENLADEC. Figueroa, Claudio Editor. Universidad Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso.

¹⁰ Figueroa, C. Ulloa C. (2007). *¿Porque qué cultura escolar? Visiones de la Educación*. *Publicación del Departamento de Ciencias de la Educación*. Facultad de Educación. Año 7. N° 12. Universidad de Concepción.

En el ámbito educativo no existe una línea clara de investigación que se centre en el conocimiento de la Cultura Organizacional, (en cambio, en el ámbito escolar sí) ni tampoco existen instrumentos que permitan a los Directivos, Supervisores o Equipos de Gestión, contar con información sobre la percepción que poseen los docentes de la Cultura Organizacional. Sin embargo, en estos últimos años se ha observado un esfuerzo consistente de parte del Ministerio de Educación orientado en esta dirección, la creación de una cultura colaborativa y autoevaluativa pasa a ser una necesidad que se detecta como fundamental para la realización del proceso efectivo de Reforma Educativa, ella pasa, necesariamente, por los procesos de gestión de los establecimientos educacionales.¹¹

«Los valores, las creencias, los rituales, la historia y el lenguaje son parte de la Cultura Organizacional, que facilitan u obstaculizan los **planes** escolares, los **procesos** de aprendizaje, las **estrategias** metodológicas, los **sistemas** de evaluación, el **ambiente** de aprendizaje, la **tecnología** de aula, el **liderazgo** del profesor, las **características** del personal, el uso de la **infraestructura**, las **potencialidades** de las fuentes de financiamiento. Porque la eficiencia y el logro de objetivos relacionados, a cada uno de estos indicadores, dependen, en un alto porcentaje, de las estructuras identitarias dadas por los gestores educativos en procesos interactivos donde se relaciona el director, los jefes de la UTP, los profesores, los alumnos, el personal administrativo y los padres y apoderados» (Cuadro N° 1).¹²

¹¹ Figueroa, C. (2002) a. *Globalización, Sociedad Del Conocimiento y Nuevas Tecnologías Educación. Desafíos para una Mejor Gestión. Cultura Organizacional y Formación de Profesores Un Aporte a la Gestión.* CENLADEC. Editores, Figueroa, C. Jiménez, J. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso. Universidad de Concepción.

¹² Figueroa, 2007 p. 48.

Se observa en la tabla los componentes de la cultura organizacional que van configurando los procesos y estructuras de la cultura escolar, en las dimensiones mencionadas.

Cultura Organizacional – Dimensiones Explicito	Cultura Escolar – Conceptos Implicito
<ul style="list-style-type: none"> • Planes escolares • Procesos de aprendizaje • Resultados de aprendizaje del estudiante • Currículo • Estrategias metodológicas • Evaluación • Ambiente de aprendizaje • Tecnología • Relaciones escuela comunidad • Tiempos y programaciones • Administración o Gobierno • Liderazgo del profesor • Características del personal • Infraestructura • Fuentes de Financiamiento • Aulas 	<ul style="list-style-type: none"> • Valores • Creencias • Rituales • Historia • Lenguaje

(Fuente, Figueroa, 2007 p.48)

En términos generales, se puede señalar, de acuerdo a Armengol, que en la cultura organizacional, existen «tipos polarizados de cultura», dentro de los cuales se aprecian las siguientes dimensiones: Finalidades, Valores, Currículum, Asignación de tareas, Intervención en la Dinámica de trabajo, Interacción entre profesionales, Gestión de los Directivos, Coordinación Pedagógica, Innovaciones, Conflicto, Formación del profesorado y Clima, las cuales se analizan con dos categorías: una Cultura Individualista (CI) y una Cultura Colaborativa (CC).

Las más notables para este informe son:

Currículo

(CI). El profesorado planifica individualmente sus enseñanzas.

(CC). El profesorado reflexiona, planifica, repara y evalúa conjuntamente todos los aspectos del currículo.

Interacción entre profesionales

(CI). La intervención voluntaria de los miembros en la dinámica del centro es prácticamente nula. Trabajo privado en las aulas. Se comparten pocos espacios y tiempos.

(CC). Intervención activa y voluntaria de los miembros por conseguir los objetivos fijados por el centro. Se entiende que enseñar es una tarea colectiva de participación.

Gestión de los Directivos

(CI). La dirección actúa según su propio plan de trabajo. Por lo general, gestiona con las personas individualmente su aportación por la institución.

(CC). La dirección promueve un plan de trabajo colectivo. Las responsabilidades son compartidas y todos se apoyan. La dirección actúa básicamente como coordinación, animador y gestor.¹³

A continuación se presentarán, la gestión áreas críticas del Director y de los alumnos con relación a la cultura organizacional.

¹³ (2002, Undurraga, 107-108, Tomado y adaptado de Armengol, 1999.)
Undurraga, G., Astudillo E., Miranda, C. (2002). Desde la Cultura Individualista hacia la Cultura Colaborativa del Centro Educativo: Una mirada desde la formación docente y la Gestión. Revista Pensamiento Educativo. Volumen 31. 94-137.

La gestión de áreas críticas del Director y de los alumnos

Los equipos directivos, deben esforzarse para construir, junto con los docentes de la escuela, proyectos de misión, visión común, que resalten los valores y creencias compartidas, lenguajes, rituales e historias. Ello refuerza la idea de que los equipos que trabajan juntos por alcanzar sus objetivos, adquieren ciertos aspectos que los identifican, unen y los enriquecen, lo cual les permite mirar el futuro con optimismo y confianza. Aquí es válida la idea de que la escuela como organización posee y genera sinergia.

En este aspecto, se ha comprobado que el cambio más eficaz en la cultura organizacional, de la escuelas y liceos se produce cuando los directivos, docentes y alumnos, además, de los otros actores de la comunidad educativa, planean juntos los valores y creencias importantes de la organización.

«La visión del centro escolar (la escuela-en-el-futuro) debe ser gestionada mediante la contribución de todos los miembros de la comunidad escolar. La mejora escolar es implementada mediante indicadores que permiten cuantificar y cualificar en los alumnos y en el profesorado los resultados del cambio escolar aplicado, entendiendo por «resultados», para los alumnos, incrementar el pensamiento **crítico**, capacidad de **aprendizaje**, **autoestima**, etc., y para el profesorado la **colegialidad**, oportunidades para el **aprendizaje** profesional e incremento de la **responsabilidad**. Muchos proyectos de mejora han fracasado por olvidar que en último extremo la misión de la escuela es conseguir unos aprendizajes más ricos cualitativamente y aumentar las redes de participación en la toma de decisiones».¹⁴

¹⁴ Figueroa, 2007 p 46.

Los directivos que actúan teniendo especial cuidado y preocupación por sus docentes y alumnos están, quizás, más cerca de desarrollar una cultura de la organizacional centrada fuertemente en valores. En este aspecto, se ha comprobado que el cambio más eficaz en la cultura organizacional se produce cuando los directivos, docentes y alumnos planean juntos los valores y creencias importantes de la organización

De un estudio realizado por la Universidad de la Playa Ancha, encargado por el Ministerio de Educación llamado «Diseño de una Matriz Curricular Básica para la Formación de Directores de Establecimientos Educativos del Sistema Educativo Chileno»¹⁵, se pueden destacar ciertos aspectos importantes como por ejemplo:

En el Marco de la Buena Dirección, con respecto al liderazgo se tendrá que al llevarlo a una forma estándar: «El candidato será capaz de producir y utilizar información para una toma de decisiones efectivas compartiendo los resultados.» El Indicador de Desempeño correspondiente será: «*El Director comparte los resultados con los docentes, los padres, los estudiantes y la comunidad*». Y los Criterios de Evaluación: «Entrega evidencia de su capacidad para: a) comunicar a los profesores, padres, apoderados y la comunidad, datos que reflejen los resultados de aprendizaje, b) trabajar con los padres y otros miembros de la comunidad para recomendar un sistema más amplio de indicadores escolares, c) proveer a los estudiantes incentivos que aumenten su interés y usar la retroalimentación del proceso para incrementar sus experiencias de aprendizaje, d) desarrollar relaciones de

¹⁵ (Figuerola, Jiménez, 2004). Figuerola, C. Jiménez J., Bustos A., Reyes M., Carillo R., Larrondo T., Navarro G., Sepúlveda, G. (2004). «Diseño de una Matriz Curricular Básica para la Formación de Directores de Establecimientos Educativos del Sistema Educativo Chileno». Universidad Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso.

colaboración mutua con líderes comunitarios, profesores y personal.»¹⁶

Una segunda observación dentro del «área del Marco para la Buena Dirección con respecto a la Gestión Curricular: en su forma **estándar** tiene que ver con que «el candidato será capaz de promover el análisis, la selección, justificación y ordenamiento del proceso de enseñanza - aprendizaje necesario para la implementación curricular». El **Indicador de Desempeño** correspondiente será: «*el Director en formación promueve instancias y procedimientos de análisis para asegurar que las estrategias de enseñanza diseñadas por los docentes consideran las necesidades de los estudiantes*». Los **Criterios de Evaluación** a seguir serían: «entrega evidencia de su capacidad para: a) Generar ambientes de reflexión que permitan definir las mejores estrategias pedagógicas, según necesidades detectadas de los estudiantes, b) Crear instancias para definir las estrategias de enseñanza y aprendizaje pertinentes a los propósitos declarados en el diseño curricular del establecimiento y a los intereses y necesidades de los alumnos.»¹⁷

Si bien director, su equipo directivo y los docentes tienen que ver con el diseño curricular del establecimiento, deben estar de acuerdo ambos para así cubrir las experiencias de aprendizaje «estudiantiles con orientaciones que ayuden a los establecimientos y particularmente a los equipos de gestión en la generación de condiciones para la puesta en marcha y

¹⁶ (Figuroa, 2004 p. 39). Figuroa, C. (2004). *Gestión y Autoevaluación en Los Sistemas Educativos: Mejoramientos de Competencias en Equipos Técnicos Comunales*. Editores, Figuroa, C. Jiménez, J. Porras, L. *Hacia una Visión Latinoamericana de la Administración Educativa: Retos y Oportunidades*. 531 pp. VI Congreso Latinoamericano de Administración de la Educación, Puebla, México, 2004. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile, Universidad de las Américas, Puebla México.

¹⁷ Figuroa, 2004, p. 41

desarrollo del proceso en el liceo. Una jornada de capacitación a equipos directivos para conocer el nuevo instrumento de autoevaluación, sus énfasis y sentidos centrales y las tareas de conducción y coordinación que se desprenden para los equipos de gestión en la implementación del proceso de autoevaluación en el liceo.»¹⁸

Debido a lo anteriormente expuesto, «la cuenta pública entregada por el Director o Directora al conjunto del Consejo Escolar tiene como contenido: a) evolución histórica de los resultados SIMCE del liceo; b) análisis de carácter cualitativo de los resultados (este material es entregado por SIMCE, vincula los puntajes obtenidos con el desempeño alcanzado por los estudiantes en cada uno de los subsectores que mide SIMCE); c) enfocar el análisis de resultados no sobre el promedio obtenido sino sobre la dispersión de estos resultados que presenta en el liceo. Entonces, lo cuenta pública busca generar las siguientes acciones:

- Vinculación de los resultados de aprendizaje obtenido con el tipo de gestión que desarrolla el liceo. Relevar el hecho que los resultados no son casuales sino que responden a la forma en la que el liceo organiza su trabajo pedagógico respecto de los aprendizajes, la centralidad que estos ocupan en la gestión de cada uno de los actores.
- Qué cursos de acción o estrategias es posible proyectar, desde el punto de vista de la gestión del liceo para

¹⁸ (MINEDUC, 2007 p.3). *Ministerio de Educación División de Educación General Nivel de Enseñanza Media. Jornada Nacional de Gestores y Supervisores de Enseñanza Media. (Santiago Enero, 2007). Documento N° 6 «Liceos Preferentes: gestión integral, estrategia y asesoría 2007.*

modificar los resultados de aprendizaje. Cada uno de los actores presentes propone, desde su especificidad, posibles acciones y asume responsabilidades en el proceso de gestión que se requiere para mejorar los resultados obtenidos.¹⁹

«Para lograr una efectiva gestión de áreas críticas, es necesario fortalecer la gestión institucional en cuatro áreas:

Directiva: que implica, por una parte el área de liderazgo, visión estratégica y planificación; conducción, alianzas estratégicas e información y análisis para que los equipos directivos se fortalezcan y así incrementar la autonomía de los liceos.

Por otra parte, el área de **recursos**, prácticas para asegurar el desarrollo de docentes y paradocentes; organización, mantención y optimización de los recursos y soportes en función del PEI y los resultados de aprendizajes de los estudiantes. Es necesario generar procesos participativos que involucren a los distintos actores del sistema educacional, prácticas de planificación, conducción, desarrollar estándares de desempeño, fortalecer y revisar en forma sistemática y constante los procesos y resultados del liceo con el objetivo de organizar de mejor manera los esfuerzos de mejoramiento y ser responsables públicamente ante la comunidad escolar por los resultados y logros de cada año de gestión.

Curricular-Pedagógica: que implica la organización curricular, preparación de la enseñanza, acción docente en el aula y evaluación de la implementación curricular. Estos procesos deben asegurar la sustentabilidad del diseño, implementación y evaluación de su propuesta curricular.

¹⁹ MINEDUC, 2007 p.6

Convivencia Escolar e Inclusión: que implica los procesos de interacción entre los actores educativos para favorecer un ambiente propicio para el aprendizaje en la diversidad, formación personal y apoyo a los estudiantes para tener una educación inclusiva.»²⁰

«Fortalecer la Gestión Institucional y Directiva, implica fortalecer el liderazgo y profesionalismo de los **directores y equipos de gestión**, así como la organización y optimización de los recursos en función de su proyecto educativo y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Esto supone, por una parte darle herramientas de gestión pedagógica y curricular para gestionar la complejidad propia del establecimiento educativo y, por otra, fortalecer las capacidades de liderazgo que permiten realizar los cambios necesarios para proyectar el establecimiento en un entorno dinámico»²¹.

En este marco los «directores tienen la responsabilidad de ser un nexo entre las condiciones de la educación y las condiciones globales de los alumnos, o sea, que han de facilitar las condiciones para el acercamiento entre la sociedad y la escuela.»²²

En el Proyecto, Gestión y Autoevaluación en los Sistemas Educativos: Mejoramientos de Competencias en Equipos Técnicos Comunales se establece que «los equipos

²⁰ (MINEDUC, 2006 p.10). Ministerio de Educación División de Educación General Nivel de Enseñanza Media. Proceso de Planificación 2007. Escuelas y Liceos efectivos, Garantía de Calidad de la Educación. (Diciembre, 2006). División de Educación General. Orientaciones y Criterios para el Proceso de Planificación 2007.

²¹ «MINEDUC, 2006 p.13.

²² (Arzola, Vizcarra, 2002). Arzola, S. Vizcarra R. (2002). Gestionar la Calidad Educativa: Liderar el Cambio. Política y Gestión de La Educación. Revista Pensamiento. Volumen 31. 138-186.

directivos de las Direcciones de Educación y Corporaciones deben, en general, preocuparse por crear condiciones «pedagógicas – políticas» que generen buenos climas de aprendizajes en sus escuelas.

Esto implica instalar la cultura de la identificación de éxitos con tal de que se pueda tener la referencia de lo que se tenía con lo que se ha ido cambiando, en síntesis procurar el cambio de percepción entre el estado pre y el post. Es necesario trabajar con mucha fuerza, hasta instalar la idea que «la realidad se puede cambiar, si se hacen los ajustes necesarios.»²³

De acuerdo a lo descrito, el asesoramiento de escuelas y liceos implicaría:

- i) Promover la instalación de una cultura de la calidad en los establecimientos.
- ii) Proveer criterios y procedimientos para el mejoramiento de los procesos de gestión institucional y gestión curricular.
- iii) Difundir prácticas efectivas que han sido probadas en establecimientos similares con buenos resultados.
- iv) Mejorar las capacidades profesionales en el establecimiento para la generación y análisis sistemático de información relevante sobre la marcha institucional, y
- v) Favorecer la apropiación de los resultados de la auto-evaluación y su concreción en un plan de mejoramiento.»²⁴

En el marco de lo expuesto, hay un agente externo a la unidad educativa, pero que al momento de trabajar los cambios

²³ Figuroa, 2004 p 137-138.

²⁴ MINEDUC, 2006 p.56.

al interior de las culturas organizacionales de los establecimientos escolares juega un rol relevante, tal es la supervisión ministerial.

En la actual fase de la Reforma Educacional chilena, la prioridad, en el marco de la política ministerial para la supervisión, apunta a mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos y avanzar en la equidad del sistema. En este contexto, se define lo siguiente: «la misión de la supervisión ministerial es fortalecer el sistema educativo local (provincial) para que los establecimientos educativos que lo conforman avancen en una senda de mejora continua en la calidad de sus resultados, en el marco de las orientaciones de política vigentes, aportando también a una actualización de estas últimas.»²⁵

En el año 2004, se estableció un Marco de Actuación para la supervisión, que define los roles principales que debe desplegar un supervisor en su ejercicio profesional. A saber: Asesor, Evaluador y Enlace. Junto a lo anterior, se especifica, las etapas y características que debe contener el Ciclo de Asesoría Técnico – Pedagógica de la supervisión. Sin embargo, el impacto de ésta en las escuelas aún sigue siendo poco significativo.

No es un secreto, que hoy el Ministerio se ve atravesado, a partir de lo que fue en el año 2006 con la movilización de «los pingüinos», que puso en jaque al sistema educativo nacional, por una serie de cambios, en lo legal, administrativo, en las funciones, entre otros, que se traducen en cambios culturales profundos que están afectando el funcionamiento interno del MINEDUC y, desde luego, la propia supervisión.

²⁵(MINEDUC, Misión, 2007). MINEDUC. (2007). *Supervisión Ministerial. Misión.* supervision.mineduc.cl/Supervisi%C3%B3nMinisterial/Misi%C3%B3n/tabid/59/Default.aspx.

Por otra parte, en los alumnos «esto se percibe por ejemplo entre «los proyectos de vida de los jóvenes» y lo que el liceo y el sistema educativo en general, les ofrece como «trayectorias educativas». Las expectativas de los estudiantes frente a su futuro y las alternativas educativas ofrecidas se vivencian cotidianamente en cada institución escolar: las relaciones sociales en el liceo se «conflictúan.»²⁶

¿Qué es pertinente que aprendan los alumnos?, conceptos, saberes, teorías, procedimientos, estrategias, valores, actitudes, habilidades sociales, etc. Una de las tendencias más importantes que se está desarrollando en el mundo de la educación es que los estudiantes deben jugar un papel más activo y responsable en su propio aprendizaje. Esto implica que los estudiantes pueden y deben tomar decisiones acerca de lo que ellos aprenden y deben procesar, interpretando los contenidos individualmente para hacerlos comprensibles. Nos referimos aquí a la generación de aprendizajes significativos, capaces de preparar para la vida y de capacitar para la vida del trabajo.²⁷

«Por tanto, una propuesta de cambio debe considerar la modificación de los procesos educativos y pedagógicos en el conjunto del establecimiento, así como otras dimensiones involucradas en la gestión escolar: la relación con el sostenedor, redes de apoyo, la gestión directiva, las relaciones de convivencia institucional, la participación de la comunidad, las prácticas pedagógicas, el rol y expectativas de los jóvenes alumnos y alumnas respecto de la institución escolar, entre otras».²⁸

Para «los jóvenes, el liceo aparece muchas veces como un espacio ajeno a sus intereses y necesidades, por su parte la cultura organizacional, con las herramientas conceptuales que

²⁶ MINEDUC 2006, p. 12.

²⁷ Figueroa, Ulloa, 2007 p. 49.

²⁸ MINEDUC, 2006 p.3.

maneja, sólo es capaz de «comprender» estos nuevos y cambiantes códigos por medio del sentido común (no necesariamente desde la pedagogía), lo que termina sobreestimando los problemas psicosociales e instalando el prejuicio, lo que no hace más que profundizar la distancia con los jóvenes estudiantes.»²⁹

En un encuentro sobre Convivencia Escolar en Septiembre de 2006, el dirigente estudiantil de los alumnos secundarios de la V Región del país, Felipe Estica, se refirió a la relación profesor-alumno como un verdadero duelo en que se percibe un serio antagonismo entre ambos, culpando al profesor de ser fuente de conflicto al imponer su autoridad, echando muchas veces de la sala a los estudiantes, en vez, de construir en ese lugar un verdadero espacio abierto de diálogo.³⁰ «La capacitación docente en temas como la resolución de conflictos es indispensable para crear y mantener un clima positivo y moral de la sala. Un clima armónico, que predisponga al aprendizaje y a la buena convivencia entre los alumnos permite incrementar el rendimiento escolar, desarrollar las potencialidades individuales y organizar, adecuadamente, la personalidad»³¹.

La «participación y convivencia de los alumnos requiere que las escuelas ofrezcan espacios de participación adaptados a los diversos intereses y necesidades de éstos, que se contemplen mecanismos para evitar la discriminación y segregación, que se les

²⁹ MINEDUC, 2006 p.12.

³⁰ (Calderón, 2007a.) Calderón, P. (2007). *Los Conflictos entre Profesores y Alumnos en Educación Básica: Identificación y Modalidades de Intervención*. Tesis. Universidad Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso. Université René Descartes Paris 5. Faculté des Sciences Humaines et Sociales, Sorbonne.

³¹ (Fundación Chile Unido, 2002). Fundación Chile Unido (2002). *Logros escolares: la pobreza no impide llegar lejos*. Corriente de Versión en HTML. www.chileunido.cl/corrientes/docs_corrientes/CdeOp79climaeduc.pdf Opinión, Diciembre 2002, N° 79:6).

permita participar en la toma de decisiones que les atañen y que se les comprometa con sus propios procesos de formación»³²

Asimismo, se «ha comprobado que tanto profesores como alumnos construyen sus propias, y muy personales, representaciones de conflicto lo que los lleva a plantear diferentes puntos de vista acerca del tema.»³³

Por último, los efectos positivos que tiene la inserción temprana de los estudiantes de pedagogía en el aula, (Vinculación con el Sistema Educativo III; VISE III (Universidad de Playa Ancha) contribuyen al crecimiento y desarrollo, no solo del estudiante en práctica, sino, también, de los profesores en ejercicio y de los alumnos de las escuelas. Se «deben probar vocaciones para buscar los mecanismos que permitan a futuro, entrar en constatación de relación con la realidad, como forma de ir confrontando y ampliando, cada vez con más visión, la problemática educativa.»³⁴

³² (UNESCO 2007, p. 73). UNESCO, (2007). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la Educación de Calidad para Todos. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC)*. Santiago.

³³ (Calderón, 2007, p. 187). Calderón, P. (2007). *Los Conflictos entre Profesores y Alumnos. De Aburrimiento, Desmotivación e Indisciplina en la Escuela. Publicación patrocinado por el Proyecto MECESUP UPA «Optimización de la Calidad de las Competencias Personales y profesionales de los Alumnos de las Carreras de pregrado de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.»* Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

³⁴ (Villarroel, 2007 p. 35). Villarroel, G. (2007). *Percepciones de los Actores Sobre la Práctica de Vinculación con el Sistema Educativo III. Serie Temáticas de Estudio en Educación. N° 13. pp. 38.* Universidad Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso.

Conclusiones

- Al analizar los propósitos de la reforma educativa, se debe establecer lo que ella implica, es decir, más que una transformación del sistema educativo en sí, se debe generar un cambio tanto en la cultura global de la escuela, como en el trabajo administrativo (equipos técnicos de los DAEM, los equipos Ministeriales, Direcciones Provinciales, SEREMIS).
- Hay que recalcar que estamos hablando de una percepción compartida por los docentes de la escuelas y liceos y ella está referida, desde la perspectiva de la cultura, creencias, valores, lenguajes, rituales e historias.
- La mejora de la cultura organizativa constituye una condición principal para alcanzar el objetivo básico de la renovación del profesorado y de la enseñanza.
- Los componentes organizacionales facilitan u obstaculizan los planes escolares, los procesos de aprendizaje, etc. La eficiencia y el logro de objetivos relacionados a cada uno de estos indicadores depende en un alto grado a las estructuras dadas por los gestores educativos en procesos interactivos donde se relaciona el director, los jefes de la UTP, los profesores, los alumnos, el personal administrativo y los padres y apoderados.
- Una propuesta de cambio debe considerar la modificación de los procesos educativos y pedagógicos en el conjunto del establecimiento, así como otras extensiones involucradas en la gestión escolar.

- Se debe entregar una nueva mirada por parte de los supervisores, es decir, un cambio de paradigma en su forma de operar, nuevas competencias o conocimientos. En este terreno, es necesario lograr confianza en todo el sistema. Todos los cambios que estos respaldan, tienen un fuerte componente de tipo cultural organizacional lo que requiere para su establecimiento, de acciones sistemáticas, integradas, de largo aliento, evaluadas y mejoradas permanentemente.
- La supervisión ministerial debe tener como misión el fortalecer el sistema educativo local o provincial, para que los centros educativos que lo conforman avancen en una vía de mejora continua en la calidad de sus resultados, en el cuadro de las orientaciones de política vigentes, aportando también a una actualización.
- En los establecimientos se debe promover una cultura de calidad, generar criterios y procedimientos para el mejoramiento de la gestión institucional, implementar las prácticas efectivas que han generado buenos resultados en otros establecimientos, mejorar las capacidades profesionales relevantes a la marcha institucional y favorecer los resultados de auto evaluación para concretar un plan de mejoramiento.
- La mejora escolar debe ser implementada mediante indicadores que permitan medir y evaluar los resultados del cambio escolar aplicado, tanto para los alumnos, (incrementar el pensamiento crítico, capacidad de aprendizaje, autoestima, etc.) como para el profesorado (colegialidad, oportunidades para el aprendizaje profesional e incremento de la responsabilidad).

- Las Corporaciones Municipales y los Departamentos de Educación Municipales, no otorgan el «tiempo» necesario para solucionar los problemas que se presentan, por lo que los docentes se ven obligados a postergar otras áreas de su vida, sacrificando acciones tales como las relaciones de pareja, sus hijos (si los tienen), como también el destinado a compartir con amigos.
- Los docentes deben tener la ocasión de participar ampliamente, aunque esto requiera de la creación de condiciones que garanticen ambientes de trabajo que ofrezcan oportunidades reales de perfeccionamiento personal, estabilidad laboral, equidad y tranquilidad económica.
- Se deben originar entre los estudiantes, altas posibilidades de aprendizaje, suscitar la autosuperación de los alumnos, promover entre los docentes altas expectativas de logros de resultados de aprendizaje respecto a los estudiantes y del establecimiento, iniciar condiciones para que los alumnos tengan un trato equitativo desde el punto de vista de las oportunidades de aprendizajes, asegurar que se informe adecuada y oportunamente, de manera clara y transparente acerca del aprendizaje de los estudiantes, a la familia, a través de mecanismos regulares y sistemáticos, asegurar la existencia de espacios de reflexión y análisis participativo, de los resultados de las evaluaciones.
- El establecimiento escolar parece muchas veces para los alumnos, como un espacio ajeno a sus intereses y necesidades. Por su parte la cultura escolar, con las herramientas conceptuales que maneja, sólo es capaz

de «comprender» estos códigos por medio del sentido común, no necesariamente desde la pedagogía, lo que termina sobreestimando los problemas psicosociales e instalando el prejuicio, lo que solo hace aumentar la distancia existente entre el establecimiento y los alumnos.

- Se debe supervisar que las actividades curriculares y complementarias dentro y fuera del aula, apoyen el desarrollo social y personal de los estudiantes como también inspeccionar que las actividades curriculares y complementarias estén basadas en principios tales como la igualdad, evitando así, conductas de discriminación.
- Una de las tendencias más importantes que se está desarrollando en el mundo de la educación es que los estudiantes deben jugar un papel más activo y responsable en su propio aprendizaje. Es conveniente que estos aprendan conceptos, saberes, teorías, procedimientos, estrategias, valores, actitudes y habilidades sociales.

Referencias

- Arzola, S. Vizcarra R. (2002). Gestionar la Calidad Educativa: Liderar el Cambio. Política y Gestión de La Educación. Revista Pensamiento .Volumen 31. 138-186.
- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. Bordón, 48. (2), 169-177.
Editorial N° 7 de Con Ciencia Social (2004) Pensar «otra» escuela: la agenda de una didáctica Crítica. «A la memoria de Pierre Vilar. En la grata compañía de sus obras aprendimos a pensar históricamente».
- Bustos, A (2004). Gestión de Tiempo. Aportes para el Mejoramiento de la Gestión Educativa Local. Instalando la Autoevaluación Institucional. Desarrollo de Competencias y Habilidades en los Equipos Técnicas de Administración Municipal. Editores, Figueroa, C. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Unidad de Gestión Escolar, Ministerio de Educación de Chile.
- CEPAL UNICEF. (2002). La pobreza en América latina y el caribe aún tiene nombre de infancia. Documento preparado por la CEPAL y el UNICEF para la XI Conferencia de Esposas de Jefes de Estado y de Gobierno de las Américas . México, D. F.
- Calderón, P. (2007). Los Conflictos entre Profesores y Alumnos en Educación Básica: Identificación y Modalidades de Intervención. Tésede. Universidad Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso. Université René Descartes Paris 5. Faculté des Sciences Humaines et Sociales, Sorbonne.
- Calderón, P. (2007). Los Conflictos entre Profesores y Alumnos. De Aburrimiento, Desmotivación e Indisciplina en la Escuela. Publicación patrocinado por el Proyecto MECESUP UPA «Optimización de la Calidad de la las Competencias Personales y profesionales de los Alumnos de las Carreras de pregrado de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.» Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.
- Figueroa, C. (2002)a. Globalización, Sociedad Del Conocimiento y Nuevas Tecnologías Educación. Desafíos para una Mejor Gestión. Cultura Organizacional y Formación de Profesores Un Aporte a la Gestión. CENLADEC. Editores, Figueroa, C. Jiménez, J. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso. Universidad de Concepción.

- Figueroa, C. (2000)b. Liderazgo y Cultura Organizacional Educativo. Reforma Educativa y Gestión Educacional. El Contexto de Milenio. CENLADEC. Figueroa, Claudio Editor. Universidad Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso.
- Figueroa, C. Ulloa C. (2007). ¿Porque qué cultura escolar? Visiones de la Educación. Publicación del Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Educación. Año 7. N° 12.. Universidad de Concepción.
- Figueroa, C. Jiménez J., Bustos A., Reyes M., Carillo R., Larrondo T., Navarro G., Sepúlveda, G. (2004). «Diseño de una Matriz Curricular Básica para la Formación de Directores de Establecimientos Educativos del Sistema Educativo Chileno». Universidad Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso.
- Figueroa, C. (2004). Gestión y Autoevaluación en Los Sistemas Educativos: Mejoramientos de Competencias en Equipos Técnicos Comunales. Editores, Figueroa, C. Jiménez, J. Porras, L. Hacia una Visión Latinoamericana de la Administración Educativa: Retos y Oportunidades. 531 pp. VI Congreso Latinoamericano de Administración de la Educación, Puebla, México, 2004. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile, Universidad de las Américas, Puebla México.
- Fundación Chile Unido (2002). Logros escolares: la pobreza no impide llegar lejos. Corriente de Versión en HTML. www.chileunido.cl/corrientes/docs_corrientes/CdeOp79climaeduc.pdf Opinión, Diciembre 2002, N° 79:6).
- Marcón, R. (1998). Cambios en la Cultura Organizacional Educativa. Editor, Claudio Figueroa L. CENLADEC. Impacto de la Reforma Educativa en Educación Superior. Universidad Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso.
- Ministerio de Educación División de Educación General Nivel de Enseñanza Media. Jornada Nacional de Gestores y Supervisores de Enseñanza Media. (Santiago Enero, 2007). Documento N° 6 «Liceos Preferentes: gestión integral, estrategia y asesoría 2007.
- Ministerio de Educación División de Educación General Nivel de Enseñanza Media. Proceso de Planificación 2007. Escuelas y Liceos efectivos, Garantía de Calidad de la Educación. (Diciembre, 2006). División de Educación General. Orientaciones y Criterios para el Proceso de Planificación 2007.

- MINEDUC. (2007). Supervisión Ministerial. Misión. supervision.mineduc.cl/Supervisi%C3%B3nMinisterial/Misi%C3%B3n/tabid/59/Default.aspx.
- Sancho, A., Arancibia, V., Schmidt, P. (1998). Experiencias educacionales exitosas. Serie Informes Social; Libertad y Desarrollo, Chile.
- Schein, H. E. Organizational Culture and Leadership. Jossey-Bass Publishers. San Francisco. CA.
- Stolp S. (junio 1994). Liderazgo Para La Cultura Escolar. ERIC. Digest.
- Deal, Terrence E., and Kent D. Peterson. (1990). The Principal's Role in Shaping School Culture. Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement.
- Undurraga, G., Astudillo E., Miranda, C. (2002). Desde la Cultura Individualista hacia la Cultura Colaborativa del Centro Educativo: Una mirada desde la formación docente y la Gestión. Revista Pensamiento. Educativo. Volumen 31. 94-137.
- UNESCO, (2007). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la Educación de Calidad para Todos. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC). Santiago.
- Villarroel, G. (2007). Percepciones de los Actores Sobre la Práctica de Vinculación con el Sistema Educativo III. Serie Temas de Estudio en Educación. N° 13. pp. 38. Universidad Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso.

CONVIVENCIA ESCOLAR: LABORATORIO FORMADOR DE UNA CIUDADANÍA RESPONSABLE

Patricio Calderón Muñoz

Antecedentes

Hace poco más de un año, precisamente el día miércoles 11 de junio de 2007, tuvimos oportunidad de asistir en representación de nuestra Casa de Estudios, a la reunión de la Comisión de Educación, Cultura, Deportes y Recreación de la H. Cámara de Diputados, dirigida por su Presidente, Sr. Gabriel Silver Romo, en el Salón de Honor del Congreso Nacional con el fin de dar a conocer nuestra opinión acerca del proyecto de la Ley General de Educación (LGE).

En los momentos actuales que vive nuestra educación, hemos recordado con mayor fuerza las palabras que con énfasis e insistencia pronunciamos a esta Audiencia. Nos preocupaba y, naturalmente, aún nos inquieta, cómo la nueva ley de educación, todavía en discusión, no define o establece el tipo de sociedad que actualmente tenemos y el tipo de sociedad que se quiere tener, el tipo de sujeto que se debería generar construir, los valores y principios que debería sustentar la nueva ordenanza; en otras palabras y recurriendo a una metáfora, ¿cuál es el «cable de alta tensión» al cual tenemos que conectarnos como educadores? ¿O debe ser la práctica educativa la que entregue las líneas directrices de cómo debemos y queremos formar a los ciudadanos? ¿Cuál práctica educativa? ¿Basada en qué?

Vinculado a lo anterior y consciente de las problemáticas cada vez más agudas entre los estudiantes y el sistema educacional en ese entonces, producto de una reciente publicación¹, hicimos sentir nuestra preocupación por la escasa asistencia y participación de los educandos en foros como el que nos convocaba, reiterando la necesidad de «*hacer participar y escuchar a nuestros alumnos*».

La LGE y la formación ciudadana

No obstante las importantes carencias que sentíamos, y que aún lamentamos, la LGE contempla una serie de principios entre los cuales hemos querido destacar el de *participación*. Al respecto, esta legislación prescribe que «los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser considerados en el proceso educativo y en la toma de decisiones.» ¿Está la mayoría de los directivos y profesores del sistema educacional preparados para dar este gran paso? ¿En qué tipo de decisiones pueden participar «los miembros de la comunidad educativa» que no sean directivos docentes y educadores?

Asimismo, la nueva ordenanza enfatiza dentro de los derechos y deberes de los profesionales de la educación, el derecho a «trabajar en un ambiente armónico y de sana convivencia, tolerante y, no sufrir tratos vejatorios o

¹ Nos referimos al libro, «*Los conflictos entre profesores y alumnos: del aburrimiento, desmotivación e indisciplina en la escuela*», que constituye, en parte, una adaptación de un segmento de la tesis doctoral, «*Los conflictos entre profesores y alumnos en educación básica: identificación y modalidades de intervención*», más algunos contenidos referidos a investigaciones acerca del aburrimiento y desmotivación de los alumnos, desarrollados, especialmente, para esa publicación. Este escrito fue entregado el día 11 de junio de 2007 a la mesa directiva de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados y recibido por la Diputada, Sra. Carolina Tohá. Asimismo, se le entregó un ejemplar a la entonces Subsecretaria de Educación, Sra. Pilar Romaguera.

degradantes por parte de los alumnos». Entre sus deberes, hemos querido subrayar: «escuchar a sus alumnos, respetar las normas de convivencia del establecimiento, respetar los derechos de los alumnos y tener un trato respetuoso con ellos y demás miembros de la comunidad educativa». Independientemente de la LGE, todos los establecimientos educacionales deberían tener en la actualidad un manual de convivencia que les ayude a desarrollar normas de comportamiento deseados. ¿Conocen los profesores y los alumnos «su» manual de convivencia? ¿Están conscientes los alumnos de cuando vulneran los derechos de sus profesores? ¿Están conscientes los profesores de cuando vulneran los derechos de sus alumnos? ¿Cuán involucrados aparecen en la gestación y participación activa del manual de convivencia, presente siempre en mente? ¿O se siguen aplicando las mismas «medidas disciplinarias» de antaño?

En este contexto se debiera propulsar que el derecho educativo se constituye en un «enfoque fundamental en la actualidad, porque legitima el derecho por medio de la escuela y, al mismo tiempo, produce la *formación ciudadana* al aplicar sus conceptos en la conformación de las normas de convivencia en cada una de las escuelas, basando estas normas de valores en la cultura de la Paz»². Si así fuese, entonces, ¿lo que ocurre dentro de la escuela en la actualidad es lo que queremos que siga sucediendo para mantener ese tipo de «formación ciudadana»? Como decíamos al principio, el tipo de sociedad que tenemos hoy, ¿es el mismo que queremos formar para el futuro? Más de alguien podría pensar que esta última interrogante es muy inocente, pues siempre la educación mira hacia el futuro y debe formar de acuerdo a éste, con los adelantos del presente. No obstante, si preconizamos y

¹ Soria, R.E. (2007,c). *El desarrollo internacional del derecho educativo*. En <http://www.alipso.com/index.php>

pregonamos el logro de objetivos transversales como el «respeto y valoración de las ideas y creencias distintas de las propias y reconocer el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de aproximación a la verdad»,³ uno de los Objetivos Fundamentales Transversales de la Educación Básica, entonces debemos preguntarnos qué y cómo lo estamos haciendo día a día, fuera y dentro de las aulas para ayudar a este fin⁴. A propósito, ¿estamos tendiendo a este tipo de objetivos de manera consciente *junto a nuestros alumnos* en las instancias de participación sobre los problemas que nos aquejan en la escuela? ¿O se sigue tomando las decisiones de una manera unilateral a través de la aplicación de métodos de «afirmación de la autoridad», como el castigo o los exabruptos emocionales violentos⁵, tan comunes en ciertas «autoridades de la educación»? En expresión de H. Maturana⁶, «en la objetividad sin paréntesis cualquier explicación dada adquiere una validez incuestionable..., por lo tanto, será lo racional, lo verdadero». «Es en este camino explicativo donde una pretensión de conocimiento es una demanda de obediencia, por lo tanto se cae en una posición de dominación»⁷. En otras palabras, con una verdad unilateral, que se impone, debemos comprender que existen algunas personas privilegiadas e iluminadas.

³ Este argumento tiene una explicación epistemológica de acuerdo con Humberto Maturana, quien apela a la expresión. «objetividad con paréntesis» en donde se entiende que «la existencia es construida con lo que los observadores hacen...», «... no hay búsqueda de una única explicación última para todo». La realidad se constituye en el hacer/ conocer de cada ser humano. Ver Maturana, H. (2002) *La objetividad: un argumento para obligar*. Dolmen eds. También, <http://viviendoconfilosofia.blogspot.com/2008/07>

⁴ Calderón, P. (2002) «Cómo se están gestando los cambios en la sala de clases», p. 28, en *Una nueva mirada para la práctica en la formación docente inicial*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.

⁵ Olweus, D. (1998) *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Morata: 59.

⁶ Ver referencias en nota 3.

⁷ Maturana, H. (2002) *op.cit.*

En búsqueda de referentes teóricos

Sin duda, se reconoce que la mayor parte de los profesores, en todo el mundo, son escasamente, o mal, preparados para gestionar los conflictos con los alumnos⁸. Más, no hay mayores dudas en que la preparación en la asignatura que vayan a enseñar es generalmente irreprochable; no obstante, su sensibilidad sociológica y psicológica es débil y su capacidad de adaptación a los grupos de niños es poco operante. «Existe una verdadera sordera de la institución sobre todo en lo que concierne al afecto», escribe Jeannine Filloux, maestra de conferencias en ciencias de la educación. Luego, agrega: «El aspecto relacional está más o menos dado en beneficio de adquisiciones cognitivas. Hay un salvajismo de represión en todos los niveles...»⁹ Represión incluso con los sujetos que se muestran críticos y reflexivos, valores deseables a ser logrados por nuestros estudiantes, y que ningún profesor o directivo educacional lo negaría; no obstante, tenemos muchísimas muestras de la gran diferencia que existe entre lo que los educadores dicen y lo que realmente hacen.¹⁰

Consecuentemente, la escuela, como nunca antes, requiere del derecho - puesto que las manifestaciones de

⁸ Ver Debarbieux, E. (1990) *La violence dans la classe*. Paris: ESF, p14. También, Tilmant, J.-L. (2004) *Treize stratégies pour prévenir les violences à l'école*. Vigneux, Matrice éditions, p.40.

⁹ Verba, D. (1998) (sous la direction de) *Absentéisme et violence à l'école (Drôme-Ardèche 1994)* C.R.D.P. de Grenoble, C.D.D.P. de la Drôme, p.102

¹⁰ *Aparte de Calderón, 2007 b, véase también Vera, J. (2008) «Las Interacciones docentes en diversos contextos educativos chilenos. Una Aproximación etnográfica a las prácticas pedagógicas.» Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias de la Educación por la Université René Descartes – Paris 5, Francia.*

violencia y agresión¹¹ en los establecimientos educacionales han aumentado considerablemente durante los últimos veinte años¹², - y éste sólo se va a legitimar en la sociedad si tiene como eje principal la *convivencia escolar* como «laboratorio formador de una ciudadanía responsable y conciente de la necesidad de la existencia de normas que regulen su accionar diario, pero que las mismas contengan valores y principios fundamentales, consensuados y aceptados por los sujetos que intervengan en las instituciones y no por normas impuestas a fuerza de represión y violencia»¹³.

Las propuestas anteriores se complementan ampliamente con las contenidas en el Marco de la Buena Enseñanza,¹⁴ documento publicado por el Ministerio de Educación en donde es posible identificar cuatro dominios en el ciclo de enseñanza-aprendizaje, a saber:

- A. Preparación para la Enseñanza,
- B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje,

¹¹ *Se hace la distinción entre violencia y agresión. La primera la entendemos como una manera de proceder contra el modo natural o la voluntad del otro. En cambio, la agresión la consideramos como el acto de acometer al otro con el fin de provocarle daño, dolor o sufrimiento, especialmente sin justificación. Mientras la violencia no trae necesariamente aparejada la idea de un propósito en contra de otro, la agresión sí lo tiene.*

¹² *Véase por ejemplo, Roger, E. (2001) Violence à l'école et politiques de formation des enseignants. 179-189. En www.obsviolence.com/french/colloques/Prog_cm_paris.doc. Los nombres para denominar las «violencias» crecientes en la escuela, de cualquier estamento de la educación, así como sus «tratamientos» son variados. Entre los más comunes: escuela violenta, bullying, acoso, amedrentamiento, niños humillados, conflictos en la escuela, violencia/agresión en las aulas, educación para la civilidad, educación en la ciudadanía, mediación escolar, convivencia escolar, educación para la paz.*

¹³ *Soria, R.E. (2007,b) La importancia del derecho educativo en la sociedad globalizada. En <http://www.egrupos.net/userProfile/2091102>*

¹⁴ *Marco para la Buena Enseñanza (2003) CPEIP, Santiago de Chile: Mineduc.*

- C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos, y
- D. Responsabilidades profesionales.

El dominio B, que se ajusta al tema central de este artículo, al igual que cada uno de los otros tres dominios, presenta diferentes criterios y estos a su vez, descriptores. Por ejemplo, el criterio B1, especifica: «Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto». Es posible que muchos educadores, incluso, antes de haber conocido el documento, apliquen este criterio. Sin embargo, la prensa nos ha acostumbrado a presentar, y, muchas veces, en portadas, las noticias de cómo algunos profesores humillan y maltratan a sus alumnos. De todas maneras, ¿qué porcentaje de profesores están familiarizados con el Marco de la Buena Enseñanza?, y de este porcentaje, ¿cuántos de ellos saben hacer lo que en este criterio se propone?

En la búsqueda de principios, teorías o modelos que nos ayuden a entender mejor la construcción de la convivencia escolar, es posible que la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, por ser el primer instrumento internacional en declarar la educación como derecho humano, haya abierto nuevos cauces en el ámbito de la convivencia. Efectivamente, el artículo 26 de la declaración considera que la instrucción elemental será obligatoria. Además, compromete a los estados a conseguir que la instrucción técnica y profesional sea generalizada y que se pueda acceder a los estudios superiores en función de los méritos. También establece que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Este mismo artículo agrega que la educación favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y beneficiará el mantenimiento de la paz.

En síntesis, la Declaración Universal de Derechos Humanos proclama, entre otros, el derecho universal a la educación y precisa que la finalidad primordial de ésta es el desarrollo de la personalidad humana; reitera el deseo de que esa educación promueva el *respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales* y recuerda además el derecho de los padres a elegir la educación que desean para sus hijos.

Convivencia escolar

En consecuencia, si consideramos seriamente los antecedentes previos, como «cables de alta tensión» a los cuales podamos «conectarnos», estaríamos en condiciones de asegurar que la convivencia escolar implica tolerancia y riesgo para construir de manera conjunta el objeto que nace de nuestras ideas en común, o semejanzas, y de nuestras discrepancias o diferencias. Por lo tanto, la convivencia escolar vendría a ser una construcción colectiva y dinámica, constituida por el conjunto de interrelaciones humanas que establecen los actores de la educación en la normativa del establecimiento educacional¹⁵. Es aquí donde cobra, nuevamente, importancia la idea que se señala en el título de este escrito, «laboratorio formador de una ciudadanía responsable», pues, principalmente, es la sala de clases este «laboratorio», junto al patio, baño, pasillos, escalas, en fin, las dependencias del establecimiento educacional, donde debe respirarse, sentirse, el profundo respeto por el otro, sobre todo, por el estudiante más vulnerable.¹⁶

Precisamente, la convivencia se constituye en un medio para el logro de aprendizajes de calidad, permitiendo la

¹⁵ Ver Soria, 2007 b.

¹⁶ Ver artículo del psicólogo Ángel Bustos en esta misma publicación.

construcción de personas críticas, creativas, reflexivas. Así, la escuela es la institución para aprender a convivir y convivir para aprender, puesto que se convive para vivir. El énfasis debe ponerse en el esfuerzo reflexivo que se haga para armonizar o articular las diferencias lógicas en juego, esto es, ambas expresiones de la convivencia como problema pedagógico¹⁷.

En síntesis, entendemos la convivencia escolar como un bien común, un tesoro que se cuida, se revisa continuamente, se adecua y se mejora, si es necesario. Por lo tanto, un camino para llegar al modelo de convivencia escolar que las instituciones escolares deseen es considerar los antecedentes expuestos y construir junto a sus alumnos y en verdad, idealmente, en conjunto con toda la comunidad educativa, su reglamento de convivencia escolar. Para este efecto, debería discutirse qué se entenderá de ahora en adelante por el concepto de «disciplina» y si realmente, a la luz de las nuevas consideraciones de la ley debería seguirse entendiendo como una medida de fuerza o autoritarismo. Pues, es preciso recordar que la disciplina, originalmente, se entendía como un tipo de poder y una modalidad para ejercerlo¹⁸.

Disciplina

Entendemos *disciplina* como «el desarrollo de un comportamiento con relación a otros, al que se tiene acceso – según lo acordado de manera explícita – en un ambiente de respeto y consideración mutua»¹⁹.

¹⁷ Ruz, J. (editor) (2006) *Convivencia y calidad de la educación*. Santiago de Chile: OEI: 31.

¹⁸ Casamayor, G. (coord.) (2000) *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Biblioteca de aula.

¹⁹ Bustos, A. y Calderón, P. (1998) *Psicología Educativa*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.

Como es posible ver, en el concepto que se propone, la expresión «con relación a otros» intenta hacer notar que si una conducta es mala o buena depende de las personas que estén en relación, pues los niños hacen conductas que para algunos profesores son indisciplinadas mientras que para otros son disciplinadas.

La locución «al que se tiene acceso» parece necesaria para enfatizar que la conducta que se pueden exigir profesor y alumnos tiene que ser posible de ser presentada por uno y otros. Así, si el profesor y los alumnos de tercer año básico se ponen de acuerdo en que todos se van a mantener sentados en su asiento durante 45 minutos mirando hacia el pizarrón, sin bostezar y sin conversar con sus compañeros, sabemos desde antes que varios van a merecer el calificativo de indisciplinados, pues la conducta acordada está más allá de las posibilidades de todos los alumnos. Del mismo modo, si acuerdan que el profesor deberá estar todos los días de buen humor, necesariamente el profesor va a ser rotulado por los alumnos, con los cuales se comprometió, como indisciplinado.

El enunciado «acordado en forma explícita» pretende advertir que las conductas esperadas por profesores y alumnos deben ser conversadas en clases y de esta manera todos deben darse por enterados de lo que cada uno espera del comportamiento de los demás facilitando de esta manera la evaluación de dichos comportamientos por parte de todos los involucrados en las diversas situaciones escolares.

Finalmente, la expresión «en un ambiente de respeto y de consideración mutua» hace ver que estos acuerdos acerca de las conductas que van a ser consideradas disciplinadas o indisciplinadas deben surgir en una situación donde cada uno de los interesados tenga la posibilidad de expresarse libremente, sin temor, sin presión y, de esta manera, todas las

personas que han participado en el proceso de acuerdo sientan el compromiso de cumplirlo a cabalidad.

No obstante lo anterior, hay que reconocer que en una gran mayoría de establecimientos educacionales «aún existen fuertes diferencias entre controlar la disciplina y enseñar a convivir. El control disciplinario suele colocar al alumno en un lugar pasivo, sin que cuente demasiado el nivel de adhesión a las normas que haya alcanzado. En cambio, la idea de formar a los alumnos para convivir en un marco de respeto por los derechos propios y de los demás, alude a un sujeto activo, capaz de integrar a su vida las normas como un recurso que permite garantizar una pauta de equidad entre las personas»²⁰. Es necesario hacer notar que los estudiantes a pesar de querer desarrollar y mantener buenas relaciones, no siempre son capaces de lograrlo pues ignoran cómo hacerlo. Este hecho debe hacernos reflexionar acerca de lo trascendente que es la profesión de educador para humanizar a los alumnos.

El control disciplinario alude, generalmente, a la utilización de un poder, de una sanción o de una fuerza cuyas consecuencias son claras, como el daño a la autoestima del niño(a). Al respecto, recordamos una escena del Test de Representación de Conflictos²¹ (TRC, en adelante) respondido

²⁰ Averbuj, G. (compil.) (2005) *Violencia y escuela. Propuestas para comprender y actuar*. Buenos Aires: AIQUE Grupo Editor SA.

²¹ *El Test de Representación de Conflictos es un instrumento de evaluación diseñado tanto en versión para profesores como para alumnos, que consiste de las diferentes escenas conflictivas que arrojaron mayor frecuencia en la indagación con los sujetos entrevistados. Las representaciones de estas escenas se presentan en dibujos tipo historietas en las que aparecen profesores y alumnos en situaciones conflictivas de coloquio. En cada una de ellas está escrito lo que dice uno de los personajes y para el otro, se reservan dos burbujas en blanco, para los procedimientos de pensamiento y para el diálogo, que el examinado debe llenar, identificándose con el personaje representado y de acuerdo con sus experiencias, impresiones y su modo de sentir más inmediato y espontáneo.*

por una alumna de 8° año de Educación Básica de una Escuela Rural de San Felipe, quien ante la pregunta de la profesora: «¿Tiene algo que agregar la flojita?», la estudiante responde: «No debería decirme sobrenombres; usted es una mala profesora ya que al decirme eso me baja la autoestima,... ¡Vale hongo!»

He aquí un aspecto extremadamente crítico, fundamental para ser considerado en los diálogos entre profesores y alumnos que nos lleven a acuerdos consensuados.

Castigo

Entendemos el castigo como la aplicación de incomodidad o sanciones que incomodan; es decir, de un estímulo aversivo que pretende eliminar una conducta.

Son demasiados los casos, ejemplos y diversas situaciones de cómo nuestro sistema educacional y, en general, nuestra sociedad, se presentan como entes castigadores. ¿Qué teoría podría respaldar la aplicación del castigo? ¿Qué investigaciones educacionales nos ayudan a entender su esmero? En uno de sus grados más extremos en que se manifiesta el castigo está la expulsión de un alumno(a) de «su» colegio, tal vez «el acto menos educativo que puede existir de parte de un establecimiento educacional».²²

¿Qué modelos teóricos sustentan las prácticas de expulsión de alumnos de «sus» establecimientos educacionales?

²² Comunicación personal del psicólogo clínico, Dr. Ángel Bustos el día 25 de julio de 2008.

¿Qué tipo de cultura, valores, principios respaldan las decisiones de castigar a un alumno(a) con la expulsión sin haber investigado las reales causas, condiciones y motivaciones de saber por qué pasó lo que pasó? ¿Qué ha hecho el establecimiento educacional para la educación integral de estos alumnos? ¿Qué ha hecho bien? ¿Qué ha hecho mal?

Al parecer la práctica de culpar sólo al «opuesto», al «contrario», «al que piensa diferente a mí», nos enceguece. Nuestra «figura de omnipotencia se disfraza en la culpa, aspecto que predomina en las instituciones - y no sólo en las educativas - ya que la tendencia es poner las causas de los problemas *sólo* en la intervención de otros o en las condiciones sociales e históricas. Esta es la actitud de la impotencia que se encubre detrás de la imagen de la víctima.²³

El texto victimal predilecto desde hace miles de años por la humanidad es el relato bíblico del chivo expiatorio que aparece en el libro del Levítico. Este se refiere al rito de encontrar a alguien sobre quién depositar nuestras culpas y echarlo de la comunidad enviándolo al desierto para que se lleve allí la responsabilidad de la comunidad. Lamentablemente, según este razonamiento²⁴, es un rito que se repite continuamente en las escuelas.

Por su parte, en un estudio similar²⁵, se afirma que la función del sacrificio es proteger a la comunidad de su propia violencia. En síntesis, sólo cuando las personas pueden atribuirse a sí mismas parte de los problemas de relación con

²³ Onetto, F. (2003). *Ciudadanía, Democracia y valores en sociedades plurales. Monografías virtuales. Número 2. Agosto-Septiembre de 2003. ISSN 1728-0001. <http://www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia02/index.html> (consulta: 3 de Julio de 2006).*

²⁴ Onetto, op.cit.

²⁵ Haeussler, E. (2005).

los otros que están sufriendo se fortalecen para entender esos problemas y superarlos.

Si los comportamientos de los alumnos(as) son censurables, entonces, el modelo educativo que realmente hemos aplicado en ellos(as), que son los sujetos de «nuestra» educación, ha debido fallar en algo, ¿o no?

Por consiguiente, en este modelo tan socorrido, tan usado, tan manoseado, lo importante – lamentablemente - no es preguntarse de qué manera se gestiona el conflicto que se ha presentado, sino reaccionar frente a él con violencia, es decir, no educando. Con justa razón, alumnos entrevistados en nuestras investigaciones reclaman por los modelos punitivos que aprenden de sus mismos profesores. Cuando realmente surgen casos complejos, como podría ser la falta grave de un alumno que viola acuerdos previos contemplados en el manual de convivencia escolar (destrucción de bienes del colegio, por ejemplo), deberían considerarse excelentes ejemplos para poner en práctica todo nuestro cuerpo de conocimientos para EDUCARLOS, así, con mayúsculas. Ante la violencia (así interpretada por los educadores, tal vez no por los alumnos) no podemos contestar con violencia, sino con sabiduría, con el saber pedagógico que nos brinda nuestra profesión, de verdaderos maestros-educadores, profesionales de la educación que manejan teorías científicas de por qué hacer lo que se hace en todo tipo de escenarios, desafiantes, problemáticos, provocadores o naturales... ¿O tenemos sólo la representación mental de una especulación de la expresión conceptual de que «de las debilidades hay que obtener fortalezas»?

En nuestra sociedad castigadora es más simple apelar a lo que conocemos, a lo que hemos experimentado como modelo en nosotros mismos, al haber sido sancionados, probablemente más de una vez en nuestro hogar (o peor, «casa» para muchos, lamentablemente) o en la escuela. En otras palabras, si hemos

sido castigados, entonces, castigamos. ¿Conocemos otra alternativa que no sea la idea punitiva? ¿Por qué la muletilla, «el castigo que yo le daría sería...»? ¿Qué soporte teórico avala buenos resultados en el corto, mediano y largo plazo con su aplicación? Y si somos educadores-maestros, ¿por qué no aplicamos «intervenciones pedagógicas» que verdaderamente hagan recapacitar, reflexionar, repensar, empatizar? ¿O no estamos reflexionando como educadores para hacer mejor nuestro trabajo? ¿O seguimos pensando en que somos sólo instructores de una asignatura?

No es la intención de este artículo tratar en detalle las consecuencias del castigo, sin embargo, baste decir que la disciplina que tiene como base la sanción suele tener efectos desfavorables. Entre muchos de estos, el sujeto castigado evitará en el futuro hacer la conducta en presencia del castigador, pero no de otras personas ya que nadie, o casi nadie que aplique las sanciones, fomenta el autocontrol y la responsabilidad por los actos y sus consecuencias. Tampoco interesa establecer un diálogo con el alumno(a) (aunque algunas veces hasta se le ha prometido que se conversará con el/ella), para que el sujeto castigador comprenda los motivos que llevaron a infringir las normas establecidas. Asimismo, se deteriora la relación castigador-castigado y con el grupo de pertenencia de este último: «cuando se toca a una persona mediante el castigo, se activa al grupo de pertenencia completo; y si hay algo que se debe evitar a toda costa es que se deterioren las relaciones entre las personas». ²⁶

Si analizamos, precisamente, aquellos comportamientos que desarrollan los profesores y que más molestan a sus alumnos, aparecen constantemente aquellos relacionados con formas de

²⁶ *Comunicación personal del psicólogo clínico, Dr. Ángel Bustos el día 25 de julio de 2008.*

castigo o de humillación. Por lo tanto, será muy deseable que tanto profesores como alumnos reconozcan cuales son las representaciones de conflicto que ambos actores del proceso educativo se generan en sus interacciones diarias con el fin de ponerse de acuerdo en cómo poder gestionarlas sin uso (o abuso) de autoritarismo.

Representaciones de conflicto en los alumnos

¿Cuáles son las representaciones de conflicto principales que se generan en los alumnos?

Las representaciones de conflicto de los alumnos, en forma similar a la de los maestros, son coincidentes independientemente del país donde se realice la investigación. Es así como a los alumnos les molesta, principalmente, que sus profesores les regañen, los humillen, apliquen castigos colectivos, los traten con sobrenombres denigrantes, gritos e ironía, y muchas veces a golpes, coscachos y tirones de oreja. En el ámbito metodológico, los alumnos también se quejan que sus maestros sólo explican los contenidos una vez, que los hacen copiar mucho de la pizarra, que les exigen demasiado, que no los escuchan en sus planteamientos o que se sienten ignorados.

Veamos un ejemplo tomado del TRC, que en una de sus imágenes muestra a un profesor que aparece diciendo: «Ah, no. Yo les dije que sólo explico una vez». La alumna que contesta esta viñeta, ha llenado su burbuja de diálogo de la siguiente manera: «*La profe ni sabe explicar y yo no cacho ni una*». En la burbuja de pensamiento, leemos: «*Tal vez la tengamos cansada..., que lo único que sabemos es conversar nada más*».

Al examinar su *respuesta* podemos encontrar que es extra conflictiva ya que se refiere hacia una característica negativa de la profesora. Se produce una defensa del ego. Sin

embargo, su *pensamiento* es intra conflictivo pues manifiesta preocupación o empatía hacia la profesora aceptando su posible responsabilidad en el hecho.

En su acción, la alumna percibe una amenaza y peligro para su rendimiento. No obstante, luego de pensar, cambia su percepción y los *afectos* se dirigen hacia la profesora.

Representaciones de conflicto en los profesores

¿Cuáles son las representaciones de conflicto principales que se generan en los profesores?

Estudios realizados tanto en el extranjero como en nuestro país señalan que la mayoría de los profesores investigados presentan representaciones de conflicto, generadas por sus alumnos, respecto a que son conversadores, no les dejan hacer su clase, son desordenados, usan y abusan de los garabatos o palabras soeces, descorteses, insolentes, no escuchan, desobedientes, flojos y «difíciles de controlar». Asimismo, una vez que los educadores han tomado «medidas» para «disciplinar» a los educandos, muchas veces se arrepienten de sus decisiones, hecho que muchas veces les provoca grandes malestares²⁷.

Como ejemplo de lo anterior, tomaremos una *respuesta* de una maestra al TRC cuya imagen muestra a una profesora que, al momento de haber expulsado a un alumno del aula, le dice: «*Me tiene harta, ya es la cuarta clase y el lindo creerá que está en su casa...*». En la burbuja correspondiente a lo que

²⁷ Calderón, P. (2007,b) *Los conflictos entre profesores y alumnos en educación básica: Identificación y modalidades de intervención. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias de la Educación por la Université René Descartes – Paris 5, Francia.*

piensa, leemos: «*En verdad no sé si era para tanto, igual fue buena la talla, pero igual conversaré con él al término del periodo, durante el recreo*».

Si analizamos los dos escritos con que ha contestado el test la profesora anterior, podemos inferir que su *respuesta* es extra conflictiva ya que se refiere al obstáculo conflictivo indicado como elemento fundamental y desencadenante del conflicto. Se expresa con una metáfora. En contraste, su *pensamiento* es intra conflictivo, pues duda sobre la medida tomada y sobre la causa del conflicto, para expresar la necesidad de solucionarlo de algún modo.

Es posible que el alumno que ha sido expulsado represente un *peligro* o *amenaza* para la profesora, ya que implica que la conducta del alumno es reiterativa. No obstante, mediante su pensamiento expresa duda («no sé si era para tanto») y afecto («...fue buena la talla, pero igual conversaré con él»).

Como es posible colegir de lo expuesto, se le da un significado más amplio a la información recogida tanto de alumnos como de profesores. Este significado o sentido más amplio lo hemos encontrado en la teoría de las atribuciones.

Teoría de las atribuciones

No solamente – pensamos- es importante contar con un catastro de las representaciones de conflicto de profesores y alumnos sino que es altamente deseable que los educadores, alumnos, padres y apoderados, conozcan las representaciones mentales que tanto profesores como alumnos tengan acerca de las maneras en que *se originan* los conflictos entre ellos, o sea, las causas reales que tienen para manifestar este tipo de conducta, para así poder asumir la perspectiva de la otra

persona y comprender cómo ve ella el conflicto. *Se entiende que hay un avance cuando profesores y alumnos se consideran parte del problema y pueden pasar de la crítica a la autocrítica; es decir, desde la atribución externa (que lleva a una respuesta extra conflictiva) a la atribución interna (que provoca una respuesta intra conflictiva).*

Asumir la perspectiva del otro, en este caso, supone la capacidad de comprender el modo en que una situación se le aparece «conflictiva» o «violenta» a esa persona, y la manera en que ella reacciona a dicha situación, en términos cognitivos y emocionales. En este sentido, no basta comprender la visión de la otra persona sólo en términos lógicos; también *debemos sentir la fuerza emocional de sus creencias*. Si comprendemos la perspectiva del otro, aumentamos nuestra capacidad para encontrar soluciones integradoras del conflicto. De otra manera, es posible que se continúe con el egocentrismo, tanto de profesor y alumno, con la incapacidad para reconocer que hay otros enfoques, y no se permitiría llegar a pensar que el propio es incompleto y limitado.

Consecuentemente, la teoría de las atribuciones describe la manera en que las personas interpretan los acontecimientos y cómo este hecho se relaciona con su pensamiento y conducta. Es así como mediante esta proposición se supone que las personas tratan de explicar por qué hacen lo que hacen, es decir, atribuyen causas a su comportamiento. En síntesis, la atribución es el proceso mediante el cual los individuos interpretan y asignan causas tanto a su comportamiento como al de los demás²⁸.

²⁸ Davis, K. y Newstrom, J. W. (1999) *Comportamiento Humano en el Trabajo*. México: McGraw-Hill, p. 169.

Particularmente, el modelo atributivo de Weiner permite estudiar distintos patrones de comportamiento en diferentes ambientes poniendo énfasis en *la elaboración cognitiva y en su influencia en los afectos, la motivación y la conducta*.²⁹

Por ejemplo, al investigar los argumentos que dan los profesores(as) que se arrepienten de las «medidas disciplinarias» que han aplicado con sus alumnos, como en el caso de la expulsión de un estudiante fuera del aula, veamos cómo se manifiesta la influencia en los afectos, la motivación y la conducta, una vez que ha terminado la clase.

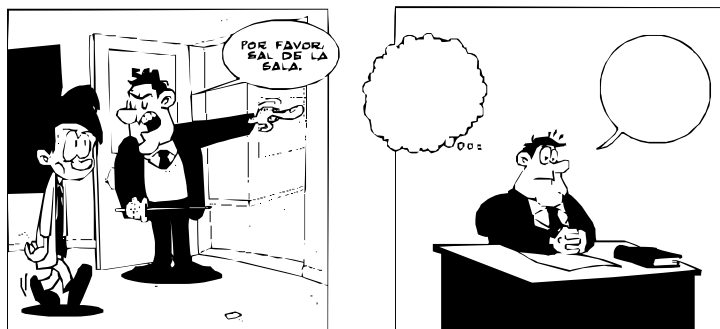


Figura 1: Imagen tomada del Test de Representación de Conflictos (TRC) correspondiente a la situación conflictiva N° 1: Arrepentimiento por haber expulsado a algún alumno(a) de la sala.

1. **Los afectos:** « es mejor para el resto de sus compañeros que quieren poner atención».
2. **La motivación:** « debo hacerlo para que aprenda a disciplinarse», y

²⁹ Weiner, B. (1982). *The emotional consequences of causal attributions*. En M.S. Clark y S.T. Fiske (Eds.), *Affect and cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

3. **La conducta** (manifestada por la forma de comunicación que utiliza: las palabras que dirige al alumno, la forma en que se para y usa la mano para indicar la puerta, el tono de voz, etc.).

La manera en que percibimos estas causas es importante porque éstas influyen en el auto-concepto, en expectativas para situaciones futuras, sentimientos de fortaleza y motivación subsiguiente para mejorar en nuestros esfuerzos.

Además, podemos agregar que:

- Cuando la persona se enfrenta a un comportamiento conflictivo, puede evaluarlo como *inseguridad, amenazas, ofensa y/o peligro*.
- Por lo tanto, el comportamiento violento parece estar influido por la interpretación cognitiva de la situación.

Haciendo un análisis en detalle, las representaciones que se van formando en los sujetos investigados - profesores y alumnos - gatillan el tipo de respuestas que entregan posteriormente en el TRC. Luego, al analizar sus repuestas, ambos actores - tanto profesores(as) como alumnos(as) - tienden a buscar causas para sus representaciones y son estas causas, a las que ellos(as) atribuyen sus conductas. Consecuentemente, éstas influirán en sus motivaciones para las posteriores relaciones entre ellos.

Por tanto, la manera en que atribuyamos el éxito y el fracaso tendrá también implicancias para los alumnos y profesores en términos de comportamiento aceptable o comportamiento disruptivo. Considerando que en esta teoría se postula que hay consecuencias por cada creencia, acción o decisión que tomemos o elijamos, debemos - como profesores - instar a nuestros alumnos a *sentir y a darse cuenta de que*

está en sus manos, en sí mismo poder sopesar las consecuencias, en la medida que controlen sus comportamientos. Así, estaremos motivando un comportamiento deseado.

Convivencia escolar y mejoramiento del aprendizaje

Existen varias investigaciones que dan cuenta del beneficio de poder trabajar en un ambiente libre de tensiones pues redundan directamente en la calidad de los aprendizajes. Para este efecto daremos a conocer algunas de ellas.

De acuerdo a un estudio realizado por el Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), organismo coordinado por la UNESCO, *«el clima favorable para el aprendizaje en el aula, por sí solo, influye más en los aprendizajes que el efecto combinado de todos los demás factores»*. De ahí que los alumnos que experimentan una convivencia cordial y amistosa dentro del aula de clases – no pelean, no se molestan mutuamente y hacen buenas amistades – logren mejores resultados académicos.³⁰ Según este estudio, por lo tanto, se destaca el clima escolar armonioso y la práctica de relaciones intensas y positivas entre los actores del sistema educativo. Consecuentemente, la afectividad aparece como un tema recurrente y característico de estos establecimientos con relaciones no autoritarias entre alumnos y docentes.

Coincidente con la investigación anterior, un estudio realizado en catorce escuelas de extrema pobreza en nuestro país, Chile, señala que sus alumnos lograron mejorar sus puntajes en pruebas internacionales³¹, pues en este tipo de

³⁰ Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO. «Estudio Cualitativo de Escuelas con Resultados Destacables en siete Países Latinoamericanos». Santiago, 2002. <http://llece.unesco.cl/publicaciones/15.act>

³¹ Bellei, C. y col. (2004) *Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza: ¿Quién dijo que no se puede? Estudio de UNICEF y Asesorías para el Desarrollo.*

establecimientos se aprendió que los conflictos se reconocen y solucionan. Es así como se consiguió generar relaciones de confianza entre alumnos y profesores, crear un clima de respeto y tolerancia, establecer confianza para disentir, criticar, y practicar relaciones afectivas preferentemente. Asimismo, se destaca que la autoridad del profesor reside en la calidad del trabajo y el ser un mediador efectivo entre sus alumnos y el saber. Como producto de lo anterior, no hay problemas graves de disciplina en clase.

En otras investigaciones, se ha indicado que existe una relación positiva entre el estado de satisfacción del docente y el buen desempeño de los alumnos, e inversamente el estado de insatisfacción del docente y el mal desempeño de sus estudiantes³². Por lo tanto, en las escuelas en las que los alumnos se llevan bien con sus compañeros, donde hay un clima armonioso, no hay riñas entre ellos ni hay interrupciones en las clases, los alumnos logran entre 92 y 115 puntos por sobre aquellos de escuelas donde ello no ocurre. Por lo tanto, la percepción de los alumnos en cuanto al tipo de clima emocional tiene una incidencia muy fuerte en sus resultados. Agrega este estudio que los niños tienen resultados muy inferiores cuando van a escuelas cuyos docentes piensan que el éxito o el fracaso se deben a las condiciones del hogar. Por otra parte, aquellos niños que van a escuelas donde el resultado es atribuido a la habilidad de los estudiantes, y que además corresponde con las expectativas de desempeño de los docentes, presentan, una diferencia de alrededor de 22 puntos.

Según esta última investigación, el predominio de la dimensión del ambiente emocional percibido por los alumnos es de tal importancia que puede no ser lo suficientemente valorado, y este hecho se debe por, al menos, dos razones: una de ellas, es que esta variable por sí sola, tiene un efecto mayor

en los resultados que la suma de todas las otras en conjunto, hecho que la constituye en un factor crucial en los procesos educativos. La otra, es que la dimensión emocional depende de las interrelaciones y, por lo tanto, ellas pueden ser modificadas tanto por la pedagogía como por la gestión educativa.

Del mismo modo, investigaciones realizadas en torno a la motivación para el aprendizaje, señalan que el reconocimiento del éxito de un alumno o de un grupo de alumnos por parte del profesor, en una tarea determinada, motiva más que el reconocimiento del fracaso y si aquél es público, mejor³³. Agrega el estudio que el profesor que da autonomía en el trabajo, ayuda a promover la motivación de logro y la autoestima, acrecentando así la motivación intrínseca. Por el contrario, *los profesores centrados en el control disminuyen la motivación intrínseca*. En consecuencia, la atmósfera interpersonal en la que se desenvuelve la tarea ha de permitir al alumno sentirse apoyado cálida y honestamente, respetado como persona y capaz de dirigir y orientar su propia acción. Un ambiente de «optimismo», permite disfrutar del aprendizaje y naturalmente, fortalece la motivación.

Consecuentemente con las ideas expresadas previamente, de acuerdo a un estudio realizado en Francia³⁴, las actitudes esenciales del profesor para conseguir motivación son la confianza en el potencial humano, la aceptación incondicional del educando y la congruencia o autenticidad³⁵. Por lo tanto, la invitación es a rescatar y a valorar la calidad de las relaciones humanas en el proceso educativo pues «lo único real es la interacción entre las personas; son los individuos los que cuentan. La idea de causalidad es la de las causas que explican por qué la gente hace lo que hace».³⁶

³⁶ Sautu, R. (2003) *Todo es Teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere, p.133.

En este caso la relevancia de la investigación para la práctica de la enseñanza puede identificarse con el grado en que la investigación se vincula directamente con los razonamientos prácticos en las mentes de los profesores³⁷, los que muchas veces pueden ser interpretados por la teoría de las atribuciones, tal como se demostró en párrafos anteriores.

Acuerdos para construir la convivencia escolar

¿Cómo construir acuerdos para mantener y cuidar la convivencia escolar?

Una vez que se tiene consciencia de la comprensión de los conceptos básicos, como los identificados, por ejemplo – conflicto, violencia, agresión, disciplina, convivencia escolar - y se han dado a conocer las maneras en que se originan las representaciones de conflicto de ambos actores del proceso educativo, es factible llegar a grandes acuerdos en la institución educacional. Así, entonces es posible poner en práctica modelos de comportamiento deseados para evitar que los conflictos se transformen en violencia, o, en el peor de los casos, en agresión. Del mismo modo, se hace más fácil avanzar hacia formas de comunicación que ayuden a gestionar las situaciones conflictivas posibles de generarse. Estos casos deben ser presentados como temas de reflexión a todos los actores de la comunidad escolar. Justamente, se hace imprescindible generar espacios para la reflexión con el fin de lograr diferentes niveles de responsabilidad y de compromiso frente a las medidas que pueden acordarse por todos los miembros de la institución educacional. Este proceder – pensamos – constituye un excelente modelo de ejercicio de la democracia en donde la participación de todos, y para el

³⁷ Defrance, B. (2001) *Sanctions et discipline à l'école*. 4^e édition. Paris: Syros. p.67.

beneficio de todos, se manifieste desde un primer momento. De esta manera, se tornará menos complejo el proceso de evaluación cuando se determinen las instancias de revisión y, si es necesario, de modificación de los acuerdos tomados con anterioridad.

En este punto, es importante establecer con claridad que la comunicación que se construya privilegie a las personas sobre los roles. En otras palabras, instaurar una corriente de interacción en donde nuestros pensamientos más íntimos se den a conocer en total libertad, sin temor a represalias de una «autoridad» o «superior»: «este aprendizaje de la libertad supone un régimen familiar donde haya la mayor comunicación posible entre profesores e inspectores y alumnos.»³⁸ Esta forma de trabajo conjunta destierra el sentimiento tan común de algunos alumnos y profesores que no se atreven a dar a conocer su opinión, prefiriendo callar y no «hacerse problemas» para «quedar bien con el jefe o con los profesores». Por lo tanto, en este modelo no tienen lugar los alumnos y los profesores subordinados - «yes-men» -, es decir, obsecuentes, que se han acostumbrado a «encontrarles la razón» o estar siempre de acuerdo con sus superiores, comportamiento que no sólo daña la labor de las autoridades sino también a la institución en su conjunto³⁹.

Estas vías de concebir el acto educativo, desde la magnífica instancia participativa, deben enseñar a todos sus agentes a valorar la importancia del cambio de actitudes para poder avanzar en los emprendimientos que les unen. Así, todos

³⁸ Arancibia, V. (edit.) (2005) *Una verdadera educación. Escritos sobre educación y psicología del Padre Alberto Hurtado, S.J. Santiago de Chile: Ediciones PUC: 220.*

³⁹ Calderón, P. (1997) «Seis Principios Exitosos en el Cambio Organizacional». *Educación y Desarrollo. Desafío para Latinoamérica. Centro Latinoamericano para el Desarrollo, la Educación y la Cultura, CENLADEC. Comisión Fulbright-Chile, 167-171.*

constituyen un sólo cuerpo que puede ayudar a dar forma a nuevas y más novedosas propuestas de cambio, verbi gracia: valores primordiales, ética, filosofía, visión y misión.

De esta manera, se va construyendo una nueva cultura organizacional en que todos y cada uno se sientan responsables de su funcionamiento y éxito. Las prácticas usuales de información vertical se cambian por la comunicación horizontal y la participación conjunta en donde no se tiene temor de expresar emociones y sentimientos. La participación, así entendida, crea un sentimiento de control: ya no son «los otros» haciéndole algo a «los nosotros», sino que todos juntos aparecen haciendo el trabajo para ellos mismos. Se logra, por ende, un sentido de responsabilidad e interés en sí mismo con respecto al resultado, ya que todos comparten los beneficios. Además, la participación desde un principio, en vez de generar una catarsis de sentimientos negativos y pesimismo, se motiva al grato quehacer.

Comprendido de esta forma, el clima organizacional de la institución educacional comienza a poner en práctica el ser educativo: todos ayudan a educarse. Desde el director de la institución educacional hasta el auxiliar que limpia los baños, sin desmerecer ningún tipo de labor, están comprometidos con la gran responsabilidad de la educación. Todos pueden valorarse en sus diversas funciones estando conscientes de que colaboran, cooperan en la formación de los alumnos; este es un modelo que puede y debe ser planificado, puesto en práctica y revisado constantemente. La comunidad sentirá que es su obligación brindar al estudiante la mejor atención posible, pues todos los estamentos y departamentos de la organización deben estar a su servicio, a ayudarlo eficiente y eficazmente a resolver sus problemas, sus inquietudes y sus necesidades en su dimensión de alumno, reconociendo, finalmente, en él a una persona que está en desarrollo.

Por lo tanto, la propuesta es que el trato de cada una de las personas con las que el alumno se interrelaciona, debe ser educativo, y, en el caso de los profesores, conscientes de su rol, los que desarrollen las interacciones educativas de la mayor calidad.

Nuevamente, deseamos enfatizar que la democratización de los canales de comunicación implica redefinir el concepto y desempeño de autoridad. La experiencia demuestra que son muchos los directivos y los profesores que temen perder la autoridad ante la participación activa de docentes y alumnos en la comunicación. Más, debe recordarse que la equidad está dada por el escuchar y el expresar las ideas en un ambiente de respeto. Su lugar se legitima cuando es trasmisora de acciones de justicia, cuando favorece la cooperación y reconoce la autonomía. La justicia sólo tiene sentido si es superior a la autoridad.⁴⁰

La mayoría de los estudios coinciden en que la seguridad, alegría y éxito en la vida están directamente relacionados con nuestra capacidad para relacionarnos, unos con otros, con compromiso, profundidad y amor. Entonces, estas ideas ejes pueden servir para que realmente ayuden a producir el cambio esperado en las instituciones educacionales que aún desconocen cómo gestionar los conflictos.

Conclusiones

Las ideas y proposiciones que se presentan en este artículo pueden convertirse en puntos de partida, materia prima o conocimiento, basado en investigaciones de gran significado, para que las instituciones educacionales se aboquen a

⁴⁰ Brandoni, F. (1999) *Mediación Escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Paidós Educador.

propuestas más realistas y participativas, no impuestas a los alumnos, en sus reglamentos de convivencia escolar, para que verdaderamente operen de manera eficiente en la práctica. Este tipo de ejercicio democrático hará que nuestros estudiantes sientan que son considerados, que apostamos por su contribución a la convivencia diaria y que les ayuden a entender en la práctica misma el respeto, la flexibilidad, la tolerancia y la cortesía, entre otros valores. No se debe olvidar que «la escuela es ante todo el lugar donde se construyen los vínculos sociales, donde debe elaborarse la ‘democracia de la vida’». ⁴¹

La generación de espacios y tiempos para la reflexión y el diálogo entre las personas involucradas en la comunidad escolar, donde libremente se identifiquen emociones y se ponga en palabras lo que sienten, brindando elementos para comprender y valorar las necesidades de todos, es un verdadero ejemplo del modelo que ayuda eficazmente a construir la convivencia y educar para ejercer los derechos sin olvidar los deberes.

Por lo tanto, de acuerdo al propósito del derecho en las instituciones educacionales éste debe dirigirse a la gestión de los conflictos de manera pacífica, considerando que el derecho social prima sobre el derecho individual ⁴².

De esta forma, los alumnos podrán ejercer sus condiciones de sujetos de derecho una vez que hayan adquirido algunas importantes competencias sociales, tales como, reconocer y valorar las normas, apreciar el sentido de la justicia, evaluar opciones al tomar decisiones y comprender y

⁴¹ Petrella, R. (2003) *Cinco trampas tendidas a la educación. La educación no es una mercancía. Selección de artículos de Le Monde Diplomatique*, Santiago: Ed. Aún creemos en los sueños, p.65.

⁴² Soria, R.E. (2007,a) *El derecho educativo en la construcción de la escuela nueva*. En <http://www.alipso.com/index.php>

aceptar puntos de vista diferentes del propio. La condición de ser humano, en tanto ser social, entonces, se construye en el gesto de respeto por las diferencias, en la valorización de las necesidades de cada uno y, en definitiva, en el marco de los principios que sostienen los derechos humanos, de los cuales los derechos del niño son una forma particular de manifestación⁴³.

Estamos seguros que todos deseamos que exista un cordial clima de entendimiento entre profesores y alumnos, modelo que, incluso, pueda redundar con mayor ímpetu en una mejor relación entre los propios alumnos, y entre ellos y sus padres; en suma, una educación que traspasa e impacta positivamente la convivencia entre educandos y su real proyección a la familia.

Bibliografía

- Arancibia, V. (edit.) (2005) Una verdadera educación. Escritos sobre educación y psicología del Padre Alberto Hurtado, S.J. Santiago de Chile: Ediciones PUC: 220.
- Bellei, C. y col. (2004) Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza: ¿Quién dijo que no se puede? Estudio de UNICEF y Asesorías para el Desarrollo.
- Brandoni, F. (1999) Mediación Escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Bustos, A. y Calderón, P. (1998) Psicología Educacional. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.
- Calderón, P. (1997) « Seis Principios Exitosos en el Cambio Organizacional ». Educación y Desarrollo. Desafío para Latinoamérica. Centro Latinoamericano para el Desarrollo, la Educación y la Cultura, CENLADEC. Comisión Fulbright-Chile, 167-171.
- (2007, a) Los conflictos entre profesores y alumnos: del aburrimiento, desmotivación e indisciplina en la escuela. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.
- (2007,b) Los conflictos entre profesores y alumnos en educación básica: Identificación y modalidades de intervención. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias de la Educación por la Université René Descartes – Paris 5, Francia.
- (2007,c) El derecho como eje central de la convivencia escolar. Ponencia presentada al **«Congreso Internacional de Derecho Educativo» en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, diciembre 2007.**
- Casamayor, G. (coord.) (2000) Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria. Barcelona: Biblioteca de aula.
- Casassus, J. (2003) La escuela y la (des)igualdad. Santiago: LOM ediciones.
- Defrance, B. (2001) Sanctions et discipline à l'école. 4^e édition. Paris: Syros. p.67.
- Haeussler, E. (2005). Des figures de la violence. Paris: L'Harmattan.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO. « Estudio Cualitativo de Escuelas con Resultados Destacables en Siete Países Latinoamericanos ». Santiago, 2002. <http://llece.unesco.cl/publicaciones/15.act>
- Levine, M. (2002) The classroom revisited. Psychology Today, August 2002: 54-56.

- Maturana, H. (2002) La objetividad: un argumento para obligar. Dolmen editores.
- Onetto, F. (2003). Ciudadanía, Democracia y valores en sociedades plurales. Monografías virtuales. **Número 2**. Agosto-Septiembre de 2003. ISSN 1728-0001. <http://www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia02/index.html> (consulta: 3 de Julio de 2006).
- Petrella, R. (2003) *Cinco trampas tendidas a la educación*. La educación no es una mercancía. Selección de artículos de Le Monde Diplomatique, Santiago: Ed. Aún creemos en los sueños, p.65.
- Roger, E. (2001) Violence à l'école et politiques de formation des enseignants. 179-189. En www.obsviolence.com/french/colloques/Prog_cm_paris.doc
- Ruz, J. (editor) (2006) Convivencia y calidad de la educación. Santiago de Chile: OEI.
- Sautu, R. (2003) Todo es Teoría. Objetivos y métodos de investigación. Buenos Aires: Lumiere, p.133.
- Soria, R.E. (2007, a) El derecho educativo en la construcción de la escuela nueva. En <http://www.alipso.com/index.php>
- (2007, b) La importancia del derecho educativo en la sociedad globalizada. En <http://www.egrupos.net/userProfile/2091102>
- (2007, c) El desarrollo internacional del derecho educativo. En <http://www.alipso.com/index.php>
- Van Manen, M. (1998) El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós.
- Viau, R. (2005) 'Motiver', qu'est-ce que cela veut dire? Les réponses d'un chercheur. Interview réalisée par Jean-Michel Zakhartchouk. Les Cahiers pédagogiques N° 429-430, janvier-février 2005, 7-9.
- Weiner, B. (1982). The emotional consequences of causal attributions. En M.S. Clark y S.T. Fiske (Eds.), *Affect and cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

VINCULACIÓN CON EL SISTEMA EDUCATIVO: LA PERSPECTIVA DESDE UNA ESCUELA

Loreto Sobrado González

Introducción

La Educación en Chile durante los últimos años se ha visto convulsionada por un fuerte proceso de cambio. Todos los niveles, en distintos tiempos, han debido revisar sus prácticas para favorecerlo.

Las Escuelas entraron en este proceso con una serie de dificultades, debiendo enfrentar decisiones para las cuales no siempre se estaba preparado: administrativas, de formación docente, de conocimiento y apropiación de los cambios, etc.

Por su parte, la Universidad, encargada de la formación de los futuros docentes, debió asumir los cambios que se estaban produciendo, ya que era urgente y necesario que los futuros profesionales estuviesen preparados para enfrentar los desafíos de la Reforma Educacional.

Un aspecto relevante que surge, es la necesidad de que los alumnos de las distintas carreras de pedagogía tengan un acercamiento a la realidad del sistema educativo, vinculándose, desde sus primeras etapas de formación, a las escuelas y liceos. Esta experiencia será favorable en su formación profesional, ya que les permitiría reflexionar y contrastar la teoría y la práctica.

La Universidad de Playa Ancha inició hace algunos años los talleres de Vinculación con el Sistema Educativo (VISE) y hasta hoy se han realizado reiteradas evaluaciones, con participación de todos los actores: alumnos de las VISE, profesores (as) guías, jefes de unidad técnico pedagógica de los establecimientos educacionales, directores, miembros del equipo coordinador de las llamadas, también, preprácticas y profesores de los correspondientes talleres. Como resultado de lo anterior se han escrito y publicado diversos documentos.

Por lo tanto, lo que se ha escrito surge de la recopilación de información desde la Universidad, sin que exista una reflexión más profunda por parte de las escuelas o liceos que han participado en los talleres de vinculación. Esto podría no entenderse, ya que las evaluaciones se han hecho con la participación de los docentes, pero ¿se ha logrado captar el sentir del sistema educativo? ¿Las Unidades Educativas han analizado el rol que les compete? ¿Han mirado cómo lo han hecho?

Nuestra escuela y la experiencia

La experiencia de las VISE forma parte del Proyecto de Formación Inicial de Profesores de la Universidad de Playa Ancha.

Sin embargo, antes que se gestara este Proyecto, la Escuela San Luis de Valparaíso venía reflexionando sobre la importancia de la formación de profesores. Muchas fueron las interrogantes, ya que teniendo la experiencia de recibir a nuevos profesionales, se podía constatar la distancia entre la formación académica y la práctica pedagógica. Por lo tanto, asumimos que nuestro rol formador no debía centrarse solo en nuestros niños y sus familias, sino extenderse a los estudiantes de pedagogía, futuros profesionales de la Educación.

Es así, que el año 1996 surge un primer acercamiento. La Jefa de Unidad Técnica de ese entonces, buscando en la Universidad respuestas a las inquietudes surgidas de la propia práctica, contacta a un académico quien en esa época se encuentra tras la búsqueda de las mismas respuestas. Surgen muchos diálogos entre ellos y una conclusión común: la importancia de acercar a los alumnos que estaban formándose para profesores a la escuela, con el fin de alcanzar una mirada de la realidad, cercana y activa, a través de una práctica en el aula. Esto les permitiría confrontar la teoría aprendida con la realidad, generando importantes procesos de reflexión pedagógica que les posibilitaran avanzar en el conocimiento y en su propia formación.

Esta idea se materializa a través de un curso optativo para los alumnos de la carrera de Pedagogía en Educación Básica, quienes serían asignados a un curso con un profesor de la Escuela y juntos planificarían las clases. A partir de esa fecha, y cada semestre, se han recibido más de 400 alumnos, de dicha Carrera y de muchas otras, de los cuales algunos se encuentran trabajando hoy en nuestra Unidad Educativa.

Posteriormente esta experiencia encuentra su cauce en lo que hoy se conoce como Talleres de Vinculación con el Sistema Educativo.

Es importante destacar, que siendo una escuela pequeña, en alumnos e infraestructura, que atiende los niveles de Pre Kinder a 8° básico (228 alumnos) y Educación de Adultos (57 alumnos), con 17 profesores en Educación Básica y 9 en Educación de Adultos, recibimos semestralmente entre 20 y 30 alumnos de VISE.

De acuerdo a la experiencia, y a 12 años de haber recibido al primer grupo de alumnos, surgen numerosas preguntas: ¿Es

una realidad la integración Escuela – Universidad?; ¿Cómo entiende la Universidad la vinculación?, ¿Cómo la entienden las escuelas?; ¿Cuál es el rol que la Universidad le asigna a las Escuelas? ¿Cuál es la visión que la Escuela tiene del rol de la Universidad?

La Escuela San Luis ha hecho su propia reflexión y desde la mirada de la práctica se evalúa lo que ha sido esta experiencia.

¿Vinculación con el sistema educativo?

Desde la propia práctica es posible elaborar una aproximación a lo que se entiende por vinculación. Un primer cuestionamiento es ¿quién se vincula con quién? ¿es una experiencia unilateral?. Desde la mirada de esta Unidad Educativa, la vinculación debiera ser una relación recíproca, ambas partes quieren, deciden y requieren acercarse, ya que existe un interés, una necesidad mutua. La Escuela se nutre de los profesionales que se forman en las Universidades y, asimismo, la Universidad necesita que sus alumnos conozcan en forma directa la realidad de las Escuelas.

Otro aspecto importante es cómo debe ser esta vinculación. Para vincularse, ambas partes deben tener un protagonismo activo, que debe darse durante el proceso. Todos los actores involucrados deben tener una relación permanente, de apoyo y colaboración mutua. Ambas partes deben enriquecerse, pues debe producirse un aprendizaje común, compartido, que integre los conocimientos, las vivencias de los alumnos de la Universidad y los alumnos de la Escuela, de los profesores de ambas instituciones; logro que requiere - durante el proceso - un mayor contacto de la Universidad con la Escuela.

Las escuelas deben tener mayor protagonismo y la capacidad de generar propuestas sobre cómo mejorar esta vinculación,

entendiendo que es formadora de futuros profesores y que su rol es activo en esta tarea.

Considerando estos tres aspectos, se ha mirado el cómo se ha desarrollado esta experiencia.

En relación al primer aspecto y exclusivamente desde nuestra mirada, existe la percepción de que la vinculación es unilateral, pues no se siente que la Universidad realmente esté vinculándose con el sistema. Hay momentos en que esta experiencia se ha transformado en una práctica más. Los alumnos se incorporan a un curso, se les asigna un profesor y sólo al finalizar el semestre existe un contacto, no presencial, a través de una pauta que recoge la observación del alumno. A su vez, desde la Unidad Educativa, los alumnos se ven enfrentados a la falta de tiempo de los profesores, quienes por sus múltiples actividades, no logran crear los espacios de conversación con ellos. Tal vez, el aporte mayor, es la capacidad que han tenido los docentes de abrir sus salas de clases y mostrar la realidad. Pero, en la práctica no hay intercambio, no hay vinculación, solo presencia y observación de una realidad.

El segundo aspecto mencionado es el que dice relación con el cómo debe ser esta vinculación. Se podría entender que ésta se da por el sólo hecho de recibir alumnos. Pero, está en el sentir de los profesores, la necesidad de que los académicos de la Universidad tengan una proximidad con ellos, que se puedan establecer diálogos sobre los temas que analizan con los alumnos, que la Universidad tenga mayor presencia en las Escuelas. Así también, debiera darse una buena articulación al inicio de cada proceso, definiendo en conjunto lo que se espera de los alumnos, más allá de los criterios establecidos. En lo particular, realizamos una reunión de presentación con todos los alumnos, abrimos la Escuela, los acogemos, exponemos nuestra experiencia y lo que esperamos de ellos,

definimos sus horarios y escuchamos sus inquietudes. También hemos abierto la posibilidad que aquellos alumnos que no logran ajustar sus horarios con los de la Escuela, realicen un taller con un grupo pequeño de niños, como una forma de darles protagonismo en la Escuela y de reafirmar su vocación a partir de la práctica. Se considera, que independiente de la etapa de su formación profesional, existe en cada uno de ellos un potencial que los hace capaces de desarrollar una acción pedagógica con los niños.

Sin duda, esta ha sido una de las experiencias relevantes, pues se ha generado desde la reflexión de la Escuela y ha enriquecido la formación pedagógica de los futuros profesores.

Se entiende además, que esta vinculación debiera darse durante todo el proceso. No es suficiente una evaluación por semestre, cuando no se cuenta con un intercambio permanente. Ha ocurrido reiteradamente, que los profesores de la universidad que interactúan con los alumnos, no visitan las escuelas y, por lo tanto, poco conocen la realidad. Esto es entendible, ya que deben supervisar alumnos distribuidos en distintos colegios.

Tal vez, frente a este problema y a la necesidad que tienen las unidades educativas de una mayor presencia, la Universidad debiera asignar un profesor por escuela y cada uno de ellos trabajar con un grupo de alumnos, independiente de la carrera que estudien. Esto permitiría centralizar los esfuerzos, generar espacios de discusión y favorecer el proceso formativo de los alumnos.

Han pasado varios años, cada grupo que llega a las escuelas es diferente; con algunos las experiencias son más relevantes que con otros. Con certeza se puede afirmar, que independiente de la VISE que el alumno esté cursando, es en la escuela donde se puede descubrir a aquellos futuros profesores que podrán cambiar el sistema. Es innegable, que

la mirada del profesor de aula es clave, como lo es, también, la orientación que pueda dar. Para hacer más positiva esta experiencia, es vital que los alumnos tengan una adecuada guía en la Universidad y que su rol, independiente del nivel en que esté sea más activo.

Es también importante, que las escuelas revaloren su rol formador y que asuman un mayor protagonismo en la formación de los estudiantes de las VISE. No debe entenderse como la solución a nuestros problemas, pensando que nos llega un ayudante, más bien, yo profesora me siento importante pues contribuí con mi experiencia a la formación de las nuevas generaciones de profesores.

Por último, es necesario que los profesores de la Universidad puedan revisar cómo conciben estas prácticas, el rol de la escuela como formadora de profesores, el concepto de vinculación que desde la Universidad se tiene y el cómo sería más efectivo el acercamiento entre las dos instituciones.

Conclusiones

La Universidad debe valorar cada vez más el rol de la Escuela, sin la cual la formación de sus estudiantes no sería completa.

Tras cada grupo que pasa por una Unidad Educativa, queda el convencimiento de que es legítimo el acercamiento temprano de los estudiantes de Pedagogía, pues una presencia permanente en su formación profesional permitirá una mejor aproximación a lo que verdaderamente es la Escuela, lo que pasa en ella, el mundo complejo que la constituye.

Según se afirma en el Manual para los Talleres de Vinculación con el Medio Educativo, a través de algunos referentes teóricos, «la formación del profesor, así como la de

otros profesionales, debe, en una perspectiva constructivista, propiciar una evaluación permanente de la teoría con la cuál esté trabajando, para que a la luz de los resultados en la práctica, se ajuste la teoría, lo cual llevará a un ajuste de la práctica y así sucesivamente, emergiendo una actitud que debe estar presente cada vez que estemos desarrollando nuestro rol profesional, es decir, una actitud de aprender a aprender»¹

Reafirmando lo anterior, la escuela se compromete con la actitud de aprender a aprender y reconoce la necesidad de que cada vez se perfeccione y se abra el concepto de vinculación.

¹ **Bustos, A. y col. (2001) Manual para los Talleres de Vinculación con el Medio Educativo. Prácticas Tempranas I, II, III. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha: p. 12 y 13.**

Bibliografía

- Bustos, A., Calderón, P., Quiroz, S. y Vera, J. (2001) Manual para los Talleres de Vinculación con el Medio Educativo. Prácticas Tempranas I, II, III. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.

PROCESO METACOGNITIVO Y APRENDIZAJE

Mónica Toledo Pereira

Introducción

La metacognición es una capacidad que puede desarrollar cada persona en la medida que tome conciencia de sus procesos cognitivos. Esta toma de conciencia puede surgir de la reflexión de cada uno o puede ser orientada por agentes externos como la familia y la escuela. El hecho que una persona conozca sus procesos lo lleva a regularlos, a ser un aprendiz independiente y a tener éxito en su aprendizaje. Esto significa que los profesores deberían estar capacitados para ayudar a los estudiantes a desarrollar procesos metacognitivos de tal forma que pudiesen aprender fácilmente. Los estudiantes se hayan frente a nuevas situaciones de aprendizaje cada día, lo que hace necesario que aprendan a ser capaces de regular esas situaciones, es decir, a ser autónomos. Ese es uno de los objetivos del sistema educacional.

Los docentes deben estar conscientes que van a ayudar a sus estudiantes a aprender a aprender y a aprender a emprender. El desafío consiste en enseñar a aprender y enseñar a emprender. Para que ello ocurra, una variable importante que debe ser considerada, es la capacidad metacognitiva del docente y las estrategias que usa para desarrollar la metacognición en los discentes.

La institución educativa en la que están insertos los estudiantes, sería la que le entrega las herramientas para construir su proceso educativo. Sin embargo, está claro que cada persona adscrita a un proceso de enseñanza aprendizaje, está enfrentando diversos problemas en su vida cotidiana y que los podrá resolver, en mejor forma, si ha desarrollado sus procesos metacognitivos.

Para tener conciencia del desarrollo de los procesos cognitivos y poder desarrollarlos en otros, es necesario conocer algunos antecedentes teóricos respecto a la metacognición.

Conceptualización

La metacognición se conceptualiza en dos sentidos diferentes. Por una parte se define como el conocimiento que el sujeto tiene de su propio funcionamiento cognitivo y por otra, como la manera en que toma conciencia de sus procesos cognitivos y se da cuenta de ellos¹.

La metacognición es un mecanismo de regulación o de control del funcionamiento cognitivo. Este mecanismo regula el aprendizaje y el funcionamiento cognitivo en situaciones de resolución de problemas. Esta regulación se expresa a través de diferentes actividades metacognitivas, tales como la planificación : imaginar cómo proceder para resolver un problema, resolver estrategias; la previsión: estimar el resultado de una actividad cognitiva específica; la guía : probar, revisar, modificar las estrategias; el control de los resultados obtenidos: evaluar los resultados de una acción en función de un objetivo; la transferencia y la generalización de una estrategia de

¹ Doudin, P.A, et.al. (2001). *Métacognition et Éducation*. Ed. Peter Lang.Suisse. Mateos, M. (2001) *Metacognición y Educación*. Aique. Argentina. Lafortune, L et Saint Pierre, L (1998): *Affectivité et métacognition dans la classe*. Editions De Boeck Université. Belgique.

resolución de un problema dado a otros problemas o contextos semejantes.

Se define como un proceso de autoevaluación del estudiante, quien es el autor responsable de su propio aprendizaje. Es la actividad mental del aprendiz y es su objeto de investigación relativo a cómo él aprende. Es un proceso cognitivo que se caracteriza por un objeto particular (el funcionamiento cognitivo) y por un nivel elevado de intencionalidad, de reflexión y de regulación activa. La frontera entre cognición y metacognición no es fácil de discernir, porque ambos procesos se sitúan en un continuo. No son fenómenos dispersos².

En síntesis la metacognición es un proceso propio de cada sujeto e incide en el aprendizaje del mismo. El aprendizaje también es un proceso propio de cada sujeto y para que ocurra, precisa de la interacción con otros (ambiente, texto, medios).

Aprendizaje

El aprendizaje es un fenómeno social y el conocimiento un fenómeno social y cultural. Es importante analizar los factores sociales que regulan el aprendizaje del estudiante, tanto como, sus procesos cognitivos y su motivación. Los determinantes de la motivación y actores sociales en el proceso educativo son los padres y los profesores.

Al aprendizaje se lo entiende como una situación de interacción social en que los sujetos coordinan sus acciones o confrontan sus puntos de vista para llevar una modificación subsecuente de la estructuración cognitiva individual. La génesis

² *Depover et Noel (1999) : L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. De Boeck Université. Belgique.*

de las estructuras cognitivas no es el resultado de la apropiación pasiva por parte del sujeto de conductas exteriores, sino, de una actividad estructurada sobre la realidad, que se efectúa a través de las interacciones sociales.

Si se considera la imitación como un proceso de asimilación puede, eventualmente, tener en cuenta ciertos aprendizajes, se hace necesario subrayar que la interacción social no ofrece solamente un contenido para asimilar, sino, sobre todo, ella suscita una actividad de acomodación que es creativa o innovadora.³

Así entonces, el profesor es el que conduce la actividad en la sala de clases, le da el ritmo, el clima y la coherencia al grupo, el curso de la acción. Para tener en cuenta las diferencias individuales, además de los factores de naturaleza cognitiva o metacognitiva debe considerar los sociocognitivos o motivacionales.

Sin embargo, el estudiante motivado intrínsecamente se involucrará en la actividad y se sentirá capaz de autorregular su aprendizaje. En cambio, para aquellos alumnos cuya motivación no está asegurada, se percibirán como poco eficaces y necesitarán más apoyo del docente. Se contraponen, entonces, la regulación externa de acuerdo a la lógica del docente con la lógica del estudiante y sus regulaciones internas.

Cabe destacar que, desde la perspectiva del discente, no todos los errores tienen la misma importancia, pues no son percibidos de la misma forma en cuanto a su dificultad y prioridad. El profesor debe considerar que la motivación se

³ Perret-Clermont et al (1996) *La Construction de l' Intelligence dans l' interaction Sociale*. Peter Lang. Suisse.

verá facilitada por la evaluación que haga el estudiante de sí mismo, su sentimiento de eficacia personal en el logro del objetivo y el ajuste a los criterios personales de evaluación. Lo que implica una actividad metacognitiva reflexiva del estudiante sobre la adecuación de su eficacia personal y sus propios criterios de evaluación.

También influye la percepción que tenga el docente de su propia eficacia pedagógica, el rol de los padres y de sus pares. En este sentido, la actuación del estudiante está determinada por su comportamiento, sus características personales internas y el ambiente exterior.

El sentimiento de eficacia personal es un determinante cognitivo que norma la relación entre sus características personales y su capacidad de adaptación y de cambio. Este regula la motivación y la acción. Este sentimiento determina el esfuerzo y la persistencia en un comportamiento.⁴

La motivación de logro depende de la realidad o de la cultura social del entorno del estudiante. El grado de satisfacción y el placer de aprender son más potentes cuando el entorno de la clase es percibido como favoreciendo la iniciativa, la espontaneidad, la responsabilidad personal y un enganche para aprender.

Así entonces, la metacognición es la reflexión sobre el análisis de las actividades cognitivas y el control consciente y deliberado para ordenar u organizar sus logros cognitivos. La práctica sistemática de las actividades metacognitivas, coordinadas por el docente mejora la autonomía del estudiante.

⁴ *Depover et Noel. (1999) op. cit*

Importancia de la participación de los padres

Por otra parte, también es importante el rol de los padres en el desarrollo metacognitivo. Existen investigaciones en torno a la relación entre las competencias metacognitivas y el entorno familiar, estimando que estos procesos metacognitivos se desarrollan con la ayuda de un mediador y que el rol de la familia es ser mediador en este ámbito.⁵

En cuanto a la interacción entre madres e infantes, concluyen que ellas desarrollan competencias metacognitivas en los niños cuando los enfrentan a problemas que deben resolver y van «traduciendo» este problema en términos inteligibles e interesantes para los infantes. Las madres proponen diferentes alternativas, pero delegan en el niño, la responsabilidad de la solución, dirigiendo su acción y animándolo a controlar y a pensar lo que hace.

Asimismo la calidad de la relación afectiva entre la madre y el niño, permite regular el desarrollo metacognitivo del niño y la capacidad de auto regular sus actividades.

También se ha determinado que la forma cómo los padres ayudan en las tareas escolares influye en el desarrollo de la metacognición. En la medida en que se da información sobre las estrategias necesarias para resolver las tareas y se da la posibilidad de que el niño reflexione sobre ellas, será mayor el desarrollo de sus competencias metacognitivas.

«El sentimiento de arropo afectivo, pero con un gran refuerzo a la actividad personal del niño, puede generar un mayor grado de autoconfianza que incite al niño a abordar nuevas tareas y a afrontar las tareas conocidas desde diferentes

⁵ Doudin P.: (2001). *op.cit*

perspectivas. De este modo, el logro de nuevos retos se va convirtiendo en un elemento reforzante en sí. Al mismo tiempo, el niño va adquiriendo estrategias de actuación cognitiva autónoma y hábitos de actuación independiente. El padre le anima mediante comunicaciones de tipo general que ayudan a dirigir el proceso de pensamiento, más que el proceso de ejecución directa.»⁶.

Weil-Barais y Ailincal (2005)⁷ desarrollaron un dispositivo de sensibilización para los padres a fin de trabajar con sus hijos en un museo, considerando que el rol de los progenitores es ajustarse a la capacidad cognitiva de sus hijos, llevándolos más allá de lo que ellos saben hacer. Las autoras encontraron una marcada evolución entre la primera y segunda visita que realizaron al museo después de haber trabajado con el dispositivo, y advirtieron como importante que los padres tomaron conciencia de lo significativo de su actuación (interacción con sus hijos en el museo), como es su intervención para desarrollar los procesos cognitivos en sus hijos.

Afectividad

La metacognición tiene un componente afectivo que es difícil separar del proceso mismo. Lafortune et al. (1998)⁸ identifican como componentes afectivos de la metacognición: las actitudes y los valores, el comportamiento moral y ético, el desarrollo personal, las emociones y los sentimientos, el desarrollo social, la motivación y la atribución.

⁶ Ugartetxea. José. *Motivación y Metacognición, más que una relación*. Visitar en www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_1.htm 03/08/05. 18.00 hrs.

⁷ Weil- Barais, A. et Ailincal, R. (2005): *Un dispositif de formation parentale dans un musee. 8^e biennale de l'education et de la formation*.

⁸ Lafortune. Et al. *Op.cit.* (1998).

El estudiante debe ser capaz de analizar los contenidos que conoce y las estrategias que posee en cuanto a la actividad que va a desempeñar. La orientación del docente es metacognitiva cuando ayuda al discente éste a tomar conciencia de su actuar, de modo que las explicaciones del éxito o fracaso sean asumidas por él.

Estos elementos no son cognitivos pero influyen en la cognición. Por esto es necesario analizarlos para establecer su influencia en los procesos cognitivos, ya que ellos hacen que el estudiante aborde las tareas en una forma específica, manteniendo su actividad cognitiva y aplicando estrategias determinadas.

Carvallo (2001)⁹ señala que las estrategias metacognitivas influyen en la afectividad del sujeto y denomina «metacognición afectiva» a la capacidad de la persona de «pensar sobre lo que piensa que siente». Esta capacidad le permite tener conciencia y control de su afectividad.

El hecho anterior es importante analizarlo en el ámbito de los estudiantes universitarios y más, específicamente, en los de pedagogía, ya que cada uno de ellos podría tener una preconcepción equivocada sobre sí mismo, provocada por la educación formal o informal, o, por alguna limitación cultural. Esta preconcepción afecta su bienestar, su autoestima y sus logros académicos.

Importa, entonces, la autoestima del estudiante, entendida como un juicio personal de valor, que se expresa de la persona hacia sí misma, y que tiene dos componentes: la autoeficacia y

⁹ Carvallo, Raúl (2001). *Desarrollo de rasgos asociados a la autoestima a través de la metacognición en una universidad mexicana. RELIEVE*, vol. 7, N° 2. Universidad Veracruzana. México.

la autodignidad. La primera genera el sentido de control de la propia vida, mientras la segunda, es la actitud afirmativa hacia el derecho a la vida, la felicidad y la posibilidad de expresar pensamientos, deseos y necesidades.

La autoestima está relacionada con los procesos cognitivos, pues en la medida que el estudiante confie en la eficacia de su mente, en su capacidad de pensar, de aprender, se sentirá capacitado para perseverar cuando se enfrente a desafíos cognitivos.

El conocimiento de las estrategias cognitivas y metacognitivas tiene que estar acompañado de un patrón de creencias positivas del sujeto sobre los propios recursos, para llevarlas a cabo. De la relación entre la cognición, la metacognición y la motivación resulta el aprendizaje auto-regulado.¹⁰

Carácter cognitivo de las habilidades sociales

Por otra parte es importante mencionar que las habilidades sociales que el sujeto desarrolla tienen un carácter cognitivo que limita o facilita su actuación. Así un ambiente formal que no permite una comunicación fluida, frenará la actuación del estudiante. Cada persona tiene una percepción social, basada en su conocimiento, que lo lleva a actuar de una forma determinada, de acuerdo a sus creencias y prejuicios. Estas creencias hacen que las personas realicen transformaciones cognitivas de los estímulos, las situaciones y el ambiente, influyendo en su comportamiento social, sea facilitando o trabando su aprendizaje¹¹.

¹⁰ Mateos, Mar. *Op.cit.* (2001).

¹¹ Vallés, A. Y Vallés C. (1996): *La Habilidades Sociales en la Escuela.* EOS Madrid. España.

El primer componente cognitivo de la habilidad social es la competencia del sujeto para transformar y emplear la información, considerando las costumbres sociales y la capacidad de traducir las respuestas de sus interlocutores. Esto lleva a otro componente cognitivo: las estrategias que posee el sujeto de codificación y sus constructos personales, vale decir, la capacidad para percibir correctamente las emociones y actitudes de los demás para condicionar su forma de actuar. Está apoyado por un tercer componente cognitivo: los esquemas o las estructuras cognitivas de la memoria que sirven para guiar nuestras percepciones. Los estereotipos y los prejuicios están considerados en esos esquemas.

Esto último se relaciona con las expectativas que el sujeto tiene respecto de su habilidad social y cómo ellas están influidas por sus valores, sus preferencias y su autorregulación. Es decir, en la propia idea del sujeto sobre sus patrones de actuación y sus objetivos, así como sus mecanismos de recompensa y crítica. Todos estos componentes cognitivos afectan la autoestima y le dan un patrón de comportamiento en situaciones de interacción social¹²

Los componentes motivacionales relacionados con el aprendizaje autoregulado tienen relación: con las expectativas del sujeto en cuanto a su creencia, en su capacidad de enfrentar con éxito una tarea; con el valor que le asigna a la tarea en cuanto a su utilidad o importancia y con la reacción emocional que deriva de la realización de la tarea. Los estudiantes que se perciben como aprendices eficaces y capaces de controlar su propio aprendizaje, buscan dominar la tarea, la perciben como útil y significativa y persisten hasta lograrla¹³.

¹² Van-der Hofstadt, C. (1999): *Habilidades de Comunicación Aplicadas. Promolibro. Valencia, España. Caballo, V.(1999): Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales. Siglo XXI. España.*

¹³ Mateos, M. (2001).. *Op.cit.*

Proceso Metacognitivo.

El proceso cognitivo es una espiral: las actividades se realizan de acuerdo al conocimiento cognitivo del sujeto y a sus procesos mentales. En la medida que el sujeto tome conciencia de ello, aumenta su conocimiento cognitivo, lo que le permitirá realizar una actividad similar o más compleja porque ha adquirido una estrategia metacognitiva.

El sujeto hace uso de las estrategias con el fin de optimizar su aprendizaje, considerándose que las estrategias son procedimientos o secuencias integradas de acción que se constituyen en planes de acción que él selecciona entre diversas alternativas con el fin de conseguir un aprendizaje.¹⁴

Las estrategias implican un proceso de toma de decisiones, deliberado y consciente, que se aplican de modo controlado cuando el sujeto se enfrenta a situaciones que tienen distintos grados de incertidumbre.

Es importante establecer diferencias entre las estrategias cognitivas y las estrategias metacognitivas. Las primeras tienen como propósito aumentar y mejorar los resultados de la actividad cognitiva para codificar y almacenar la información y recuperarla posteriormente para solucionar problemas. En cambio las estrategias metacognitivas son los medios que permiten planificar, supervisar, regular y evaluar la aplicación de las estrategias cognitivas. Sirven de apoyo a las estrategias cognitivas.

Para provocar este aprendizaje autorregulado es necesario generar un contexto social favorable, lo que significa que el docente es el responsable de :

¹⁴ Mateos, M (2001). *Op.cit.*

- Enfrentar a los estudiantes a tareas y problemas representativos de la diversidad de las situaciones a las que deberán aplicar, posteriormente, sus conocimientos y sus competencias.
- Dar la posibilidad a los estudiantes de estar en contacto y poder observar a expertos.
- Organizar situaciones de diálogo en la clase con el fin de identificar, analizar y discutir las estrategias y los procesos de resolución de problemas puestos en práctica por los estudiantes.

Es importante enseñar estrategias metacognitivas junto con el desarrollo de los contenidos a los que se va aplicar, para que el estudiante tenga experiencias concretas con la metacognición y practique la habilidad.

La acción del docente favorece la reflexión metacognitiva individual más que la colectiva. El estudiante tiene que percibir el sentido de las actividades que el profesor le propone. Esto significa que es necesario que el docente ayude al estudiante a:

- hacer emerger sus propias representaciones antes de un nuevo aprendizaje.
- seleccionar lo esencial y anticiparse a sus exigencias.
- transferir los conocimientos aprendidos a contextos diferentes.
- descentrarse utilizando un lenguaje adaptado al par con el que está en interacción.
- elegir técnicas de estudio, estrategias de memorización que sean eficaces para él.
- descubrir las etapas del razonamiento que él ha realizado.
- descubrir sus propios errores, analizar los orígenes.

El estudiante debe aprender a analizar sus propias estrategias y su propio contexto de trabajo. El profesor es el encargado de hacer reflexionar a los alumnos, de desarrollar en ellos la autonomía y la motivación. Si el docente no lo realiza, el estudiante debe solicitarlo.

Cada persona tiene sus propias estrategias de aprendizaje que ha desarrollado a través del tiempo. No obstante, es recomendable revisarlas constantemente y tomar conciencia de cuáles son las que más ayudan a aprender más rápido o con mayor calidad. Por otra parte también es bueno, a través de procesos metacognitivos, descubrir nuevas estrategias. El conocimiento de una estrategia es necesario, pero no suficiente para que ésta se utilice adecuadamente.¹⁵

El docente debe dar ejemplos de estrategias metacognitivas con el contenido que desarrolla, lo que permite que los estudiantes tengan experiencias concretas con la metacognición y puedan practicar la habilidad y luego transferirla a otras áreas. Para facilitar la transferencia de los procesos de pensamiento, el docente debe trabajar el control metacognitivo y el pensamiento reflexivo.

Práctica Pedagógica

Si se analiza una sesión de clases, considerando que ella es la unidad básica para provocar la interacción docente-alumno, se puede establecer que existen tres fases: la pre-activa, la interactiva y la post-activa. En cada una de ellas el docente tiene diferentes funciones, las que van a permitir la expresión de sus competencias laborales y el desarrollo de estrategias metacognitivas en sus estudiantes (ver cuadro N° 1)¹⁶.

¹⁵ Monereo, C. (2000) *Estrategias de Aprendizaje*. Visor: España.

¹⁶ Jonnaert et Vander (2003) *Creer des conditions d'apprentissage*. De Boeck. Bélgica.

En la fase pre-activa el docente debe crear y organizar las condiciones de aprendizaje, es decir, identificar las características de sus estudiantes en cuanto a conocimientos previos, a modelos de razonamiento que desarrollan, a la actitud frente al aprendizaje, a sus hábitos de estudio. En la medida en que haga una evaluación diagnóstica de sus estudiantes en cuanto a su disposición para aprender, podrá seleccionar las mejores estrategias para provocar los cambios que espera.

En la fase interactiva el docente debe: poner al estudiante en situación de aprender, organizar su quehacer en conjunto con sus alumnos, generar y regular las interacciones sociales y generar y regular los logros del aprendizaje. La regulación pedagógica puede ser interactiva, retroactiva y proactiva, haciendo un buen uso de la evaluación formativa, a través de la gestión de los errores y el refuerzo de los éxitos.

En la fase post-activa el docente debe evaluar, resumir, ponderar los resultados del aprendizaje, ajustar los logros y verificar la transferencia.

Es en la fase interactiva y en la post-activa donde el docente puede producir y regular el aprendizaje de los estudiantes, ayudándolos a que tomen conciencia de sus procesos metacognitivos, de tal forma, que se conviertan en aprendices autónomos.

En todas las fases el docente debe considerar que lo importante es construir aprendizajes significativos en los estudiantes. Lo expresado acepta la existencia de diferentes corrientes de aproximación al conocimiento; reconoce la existencia de un proceso «negociador» del aprendizaje,

investiga los conocimientos previos del estudiante, respeta las condiciones que favorecen el aprendizaje, variando las estrategias, los medios y los materiales según las características de los alumnos.¹⁷

La intervención del docente es importante ya que ayuda y guía al estudiante en la construcción o la elección de las estrategias que le permitirán resolver un problema, lo estimula a analizar sus errores y a regular su actuación.

Es necesario un cambio de actitud del docente, de tal forma que piense que los educandos son capaces de elaborar sus propios pensamientos, de tener control metacognitivo y sus propias reflexiones y que él mismo es el encargado de generar un ambiente propicio para que ello suceda. Por lo tanto, lo ideal es que los estudiantes desarrollen competencias metacognitivas.

**(Ver Cuadro N° 1: Etapas de una sesión de clase expositiva - interactiva; página siguiente)*

¹⁷ Ahumada, P. (2003): *La Evaluación en una Concepción de Aprendizaje Significativo*. Ediciones U. Católica de Valparaíso. Chile.

FASE PREACTIVA	ACCIONES QUE REALIZAN	
	DOCENTE	ESTUDIANTE
	<ul style="list-style-type: none"> - Crean condiciones de aprendizaje - Juegan para detectar procesos cognitivos - Analizan conocimientos previos 	
<ul style="list-style-type: none"> - Determina conocimientos previos. - Motiva al aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexiona en cuanto a lo que va a aprender - Muestra una actitud positiva hacia el aprendizaje 	

FASE INTERACTIVA	ACCIONES QUE REALIZAN	
	DOCENTE	ESTUDIANTE
	<ul style="list-style-type: none"> - Organizan su quehacer - Regulan las interacciones sociales - Usan la evaluación formativa 	
<ul style="list-style-type: none"> - Realiza estrategias de enseñanza. - Propone estrategias de apoyo para analizar el contenido - Refuerza los éxitos - Analiza los errores usándolos como estrategia de enseñanza 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexiona en cuanto a lo que está aprendiendo - Ensayo estrategias de almacenamiento - Elabora preguntas de prueba - Realiza metacognición 	

FASE POSTACTIVA	ACCIONES QUE REALIZAN	
	DOCENTE	ESTUDIANTE
	<ul style="list-style-type: none"> - Verifican aprendizajes esperados - Transferen el aprendizaje a otros contextos 	
<ul style="list-style-type: none"> - Establece grados de logro - Relaciona con aprendizajes posteriores 	<ul style="list-style-type: none"> - Autoevalúa sus logros - Intercambia estrategias con el grupo 	

Fuente: Original

*Cuadro N° 1:
Etapas de una sesión de clase expositiva - interactiva*

Competencias Metacognitivas

La competencia metacognitiva es la capacidad de la persona para preguntarse acerca de sus procesos cognitivos, para planificarlos, evaluarlos antes durante y después de una tarea o actividad de clases y reajustar sus acciones cuando sea necesario. Le permite continuar aprendiendo y le otorga medios para hacerlo.¹⁸

¹⁸ Toledo, Mónica (2006): *Competencias Didácticas, Evaluativas y Metacognitivas. Revista de Orientación Educativa. Vol. 19, N° 37. Facultad de Ciencias de la Educación..Universidad de Playa Ancha*

El docente muestra competencia metacognitiva cuando es capaz de planificar sus acciones de clases, **anticipándose con imaginación** a la resolución de diversos problemas, elaborando distintas estrategias, cuando es capaz de prever o estimar el resultado de una actividad cognitiva específica, además, cuando orienta, prueba, repasa las estrategias, cuando evalúa los resultados (productos) de sus acciones; cuando es capaz de promover en el estudiante: el sentirse responsable de su aprendizaje, el desarrollo de sus estrategias metacognitivas y la necesidad de desarrollar un sentimiento de autoeficacia sobre los resultados.

El estudiante de pedagogía debe vivir un modelo que le muestre estas competencias, para que, a su vez, él pueda asumirlo y aplicarlo en su práctica profesional y, más tarde, en su desempeño profesional.

Es importante que el estudiante sea un individuo metacognitivo¹⁹. Esto significa que la persona (estudiante) pasa por diferentes fases. Cuando comienza a desarrollar sus habilidades metacognitivas es capaz de reconocer y de nombrar los conocimientos metacognitivos que tiene respecto a una tarea o actividad y las estrategias para llevarla a término. Luego, cuando ya ha desarrollado sus habilidades metacognitivas es capaz de explicar por qué un aprendizaje es difícil o fácil para sí y podrá nombrar las experiencias anteriores que contribuyeron a la dificultad y precisar la causa de sus problemas.

Llega a ser un individuo metacognitivo cuando es capaz de analizar su proceso de aprendizaje, de evaluar y de ajustar sus formas de realizar una tarea. Puede precisar lo que le puede ayudar a realizar un aprendizaje particular y sabrá cómo puede ajustar sus estrategias de aprendizaje y evaluar el conjunto de

¹⁹ Doudin. P. (2001). *op.cit*

sus logros. El análisis de sus logros mentales le permitirá mejorar su toma de conciencia y abordar una nueva situación de aprendizaje, habiendo mejorado sus conocimientos metacognitivos y aprovechando una mejor gestión de su actividad mental.²⁰

La persona metacognitiva es autoeficaz, es decir, es capaz de controlar los sucesos de su vida y de tener éxito al afrontar diversas situaciones. Su manera de pensar, sus sentimientos, su comportamiento y su motivación están influidos por su autoeficacia de tal forma que cuando enfrenta una situación, sabe que tendrá éxito y cómo tiene buenos resultados, aumenta su sentimiento de autoeficacia.²¹

Conclusiones

- Las diferentes estrategias que se usan para aprender, pueden ser analizadas y sirven como situaciones de autoevaluación, donde el docente y el estudiante reflexionan sobre los errores y regulan sus procesos cognitivos. Con esto el estudiante puede desarrollar una actitud investigativa respecto a sus procesos cognitivos y a los errores más frecuentes en su proceso de aprendizaje.
- El estudiante puede llegar a ser un experto en la construcción de sus procesos cognitivos. Si verbaliza su proceso de pensamiento cuando resuelve una situación es probable que ayude a otros a pensar sobre sus procesos cognitivos.

²⁰ Doudin. P. (2001) *op.cit.*

²¹ Mateos. M. (2001) *op.cit.*

- Si el estudiante de pedagogía desarrolla experticia en la construcción de sus procesos cognitivos y toma conciencia de ella, es probable que en su práctica pedagógica sea capaz de desarrollar esa experticia en sus alumnos.
- Los profesores son los encargados de provocar el aprendizaje en los estudiantes y promover en ellos un conjunto de cambios cognitivos y actitudinales. En el contexto de los cambios cognitivos resalta la metacognición como un elemento importante de regulación del proceso de pensamiento.

Bibliografía

- Ahumada, Pedro (2003): La Evaluación en una Concepción de Aprendizaje Significativo. Ediciones U. Católica de Valparaíso. Chile.
- Caballo, Vicente (1999): Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales. Siglo XXI. España.
- Carvallo, Raúl (2001). Desarrollo de rasgos asociados a la autoestima a través de la metacognición en una universidad mexicana. RELIEVE, vol. 7,Nº 2. Universidad Veracruzana. México.
- Depover et Noel (1999) : L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. De Boeck Université. Belgique.
- Doudin, Pierre André, Martin, Daniel et Albanese Ottavia (2001). Métacognition et Éducation. Ed. Peter Lang. Suisse.
- Jonnaert et Vander (2003) Créer des conditions d'apprentissage. De Boeck. Bélgica.
- Lafortune, L et Saint Pierre, L (1998): Affectivité et métacognition dans la classe. Éditions De Boeck Université. Belgique.
- Mateos, Mar (2001) Metacognición y Educación. Aique. Argentina.
- Monereo, Carles (2000) Estrategias de Aprendizaje. Visor. España.
- Perret-Clermont et al (1996) La Construction de l' Intelligence dans l' interaction Sociale. Peter Lang. Suisse.
- Toledo, Mónica (2006) Competencias Didácticas, Evaluativas y Metacognitivas. Revista de Orientación Educativa. Vol. 19, Nº 37. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Playa Ancha.
- Vallés, A. y Vallés C. (1996) La Habilidades Sociales en la Escuela. EOS Madrid. España.
- Van-der Hofstadt, Carlos (1999) Habilidades de Comunicación Aplicadas. Promolibro. Valencia. España.
- Vecchi, G. et Carmona, N (1996). Faire construire des savoirs. Hachette Livre. Francia.
- Weil- Barais, A. et Ailincal, R. (2005) Un dispositif de formation parentale dans un musée. 8^a biennale de l' éducation et de la formation.
- http://www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_1.htm. José Ugartetxea. Motivación y Metacognición, más que una relación. 03/08/05. 18.00 hrs.

¿CÓMO MEJORAR NUESTRAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS? Una invitación al diálogo profesional

Enrique Ramírez Fernández

Ideas iniciales

Lo que define una Práctica como Profesional es algo más que la adquisición de habilidades y destrezas o competencias prácticas, es adquirir valores, intereses y actitudes que caracterizan la profesión docente.

Somos un grupo importante (por número y experiencia acumulada) de docentes que dedicamos, parte de nuestra responsabilidad académica, a acompañar los procesos intermedios (VISE I, II y III) y la práctica profesional de nuestros futuros colegas profesores, tenemos inquietudes frente a lo que consideramos debilidades del sistema del cual somos parte. Muchas veces, nos hemos preguntado ¿Dónde está el problema?; ¿Cuáles son las carencias o debilidades de nuestros practicantes?; ¿Qué podemos hacer para influir, positivamente, en los procesos previos a la práctica misma?; ¿Qué nivel de articulación vertical existe entre estos diversos niveles de práctica en terreno, con las didácticas correspondientes?; ¿Estamos retroalimentando, adecuadamente, a las carreras, para que revisen sus perfiles de egreso contrastado con lo que observamos en la realidad?; ¿Somos capaces de articularnos en forma transversal, a problemas comunes, búsqueda de soluciones comunes?; ¿Cómo es la relación con el profesor(a) del sistema?; ¿El centro educativo es el apropiado para nuestros practicantes?; ¿Se puede sacar más provecho a las Prácticas Profesionales?; antes de intentar mejorar el quehacer de los

practicantes ¿Podremos mejorar nuestras propias prácticas?, en resumen ¿Cómo mejorar nuestras Prácticas Profesionales?

Algunos desafíos

Es recurrente escuchar a distintos profesores supervisores, de las diversas especialidades, que nuestros alumnos tienden a confundir la importancia del contenido en desmedro de lograr las condiciones básicas necesarias para el aprendizaje. Una de las grandes carencias de nuestros practicantes es no tener dominio o competencias para el manejo grupal, para el manejo conductual, ¿Quién se lo enseña?; ¿Cuán alejados estamos los docentes universitarios de la nueva realidad socio cultural de los niños y adolescentes de hoy? Las simulaciones de clases a nivel universitario están lejos de lo que corresponde a una clase en la realidad escolar.

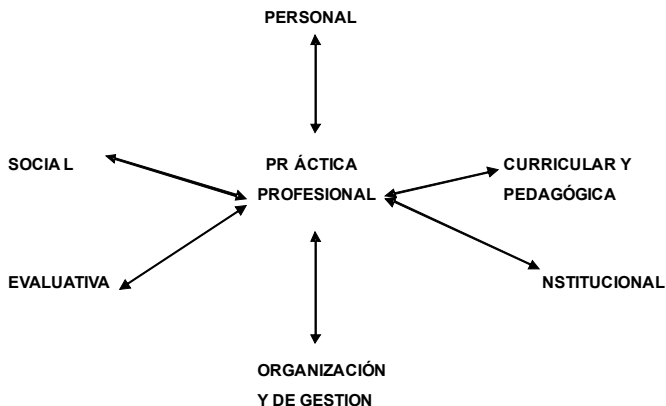
En lo anecdótico, los practicantes comentan, «no sé cómo reaccionar frente a problemas, tales como, el lesbianismo, homosexualismo o a la violencia extrema en el lenguaje o física en el aula o en el patio».

Varios de nosotros hemos emprendido acciones, más o menos exitosas, con el propósito común de mejorar las prácticas, pero estas experiencias no van más allá del que las vive y las reproduce, en un ámbito demasiado restringido para que se pueda considerar un aporte significativo a nuestros estudiantes y, en consecuencia, a la sociedad.

El desafío que tenemos por delante es pasar del individualismo al trabajo cooperativo de la intuición, a la certeza de cómo pueden funcionar mejor las cosas. De lo espontaneidad, a un nivel superior de planificación, organización, control e intercambio de experiencias en el deseo permanente de mejorar lo que hacemos.

En la práctica profesional, se ponen en juego diversos aspectos de la persona, que veremos a continuación: (*cuadro N° 1*)

- a) Dimensión personal: las personas vamos por el mundo, con nuestra historia, nuestras creencias, nuestros valores y principios, nuestras experiencias de vida, que en el caso de la pedagogía, marcan de modo singular el «cómo», puesto que lo metodológico tiene como referente real, lo que se haya vivido y marcado cuando niño o adolescente y, más tarde, los propios referentes universitarios. Es importante considerar, además, los grados de compromiso logrados, la superación manifiesta, son factores, que a veces, no alcanzan a ser considerados con pautas fijas o estandarizadas.
- b) Dimensión Curricular y Pedagógica: se relaciona con la necesidad de búsqueda de una coherencia interna en el modelo pedagógico y curricular que la sustenta, así por ejemplo, si el modelo es conductista, se debe dar cuenta de un producto relacionado con el Plan de Estudios que experimentó, centrado en habilidades personales. Las estrategias de supervisión, asesoramiento y evaluación deben ir asociadas al modelo vigente. Resulta prudente preguntarnos ¿A qué modelo curricular debemos ser coherentes?
- c) Dimensión Institucional: este aspecto está relacionado, con los vínculos que se realizan desde la Universidad, con el medio educativo. El centro educativo es la contextualización de la puesta en escena. La importancia del medio socio – político – económico – cultural es determinante en el éxito o fracaso relativo de la experiencia de la práctica. En este aspecto, tenemos por delante un largo camino por recorrer, en cuanto a ir privilegiando ciertos centros en desmedro de otros, en la cercanía, complicidad y apoyo mutuo con los profesores del sistema educativo.



Cuadro N° 1 : Dimensiones que intervienen en la Práctica Profesional (Fuente: Sayago, 2002).

- d) **Dimensión Social:** En educación, la vinculación con la sociedad, ocurre a través de la interacción entre cada uno de los miembros que forman la unidad educativa, se trata de una red de relaciones amplia, compleja y desafiante. En este contexto, el discurso potenciador de la libertad humana y las relaciones sociales democráticas, aparentemente, lejano en la realidad municipalizada, es un tema de reflexión en la aulas universitarias.
- e) **Dimensión Organizativa y de Gestión:** La temporalidad de las fases propuestas para las prácticas pedagógicas es uno de los factores claves en la organización de las mismas, lo que está relacionado con lo que se espera que suceda en este período. Tenemos diferencias importantes entre una carrera y otra, lo mismo sucede en las exigencias que hace un centro de práctica con relación a otro. No se trata de poner uniforme a las prácticas, sin embargo, debiéramos hacer un serio esfuerzo para actuar en forma más coherentes internamente.

- f) Dimensión Evaluativa: En esta fase el desafío principal se presenta para los profesores supervisores, pues se nos sugiere reflexionar de modo crítico respecto de nuevas formas de enseñanza (y conocer diversas estrategias de aprendizaje) que se ponen a prueba en este período. Entonces, la valoración está en el proceso, en la posibilidad de innovar, de experimentar, de equivocarse. El concebir la clase como un laboratorio de construcción del conocimiento, de adquisición de nuevas destrezas-habilidades, y el poner a prueba valores, actitudes y principios de vida.

En busca de fundamentos teóricos

Además de nuestras experiencias prácticas que podemos compartir, también debemos reflexionar y participar de los fundamentos teóricos de este quehacer. Al respecto, nos parece importante dar cuenta de algunos aportes sobre el tema que nos convoca.

En este contexto al aproximarnos a una definición de las Prácticas Profesionales, las podemos entender como «el ejercicio de la profesión durante el tiempo de los estudios, por una persona que va ser profesional y que todavía no lo es.»¹

Desde una perspectiva crítica «la ‘práctica’ se encuentra limitada al ámbito del saber hacer en el aula, fuertemente impregnado de la visión empirista»²

En la misma línea de reflexión, otros autores afirman, que la práctica docente se define como una «vinculación entre sujetos

¹ Sayago, Z. (2002) *El eje de las practicas profesionales, en el marco de la formación docente (un estudio de caso)*; Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España.

² Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.

mediatizada por el conocimiento y contextualizada por la institución escolar». Señalando que esta vinculación es lo que permite convertirla en objeto de investigación articulado a la realidad del aula.³

En otros ámbitos se plantea que «las prácticas institucionales (desempeños y discursos) producen y disciplinan las esperanzas, deseos y expectativas que están inscritos en aquellos que están aprendiendo a ser maestros.»⁴

Para numerosos autores como Gimeno y Pérez (1980, 1988), Zabalza (1987,1990), Pozo, (1987), Zeichner (1980,1985), Montero, (1987), Serrano M. (1987,1988), Marcelo (1994), Benedito, Ferrer y Ferreres (1995), la práctica cobra sentido si está sustentada en una determinada concepción teórica, vinculada estrechamente con un enfoque específico del currículum, con un perfil actualizado del docente que se pretende formar, desde una visión dinámica de la investigación y, por último, teniendo presente a la escuela como un factor generador de cambios y transformaciones.

Estas apreciaciones informan de los posibles enfoques que se deben tener en cuenta al momento de aproximarnos a definir una noción con base en el marco conceptual que la envuelva.

De esta manera, en un primer intento se podría interpretar las prácticas profesionales como sinónimo de adquisición de habilidades y destrezas, indiferente a la diversidad de planteamientos teóricos y a las tendencias de las teorías curriculares. En tal sentido, podría entenderse como una

³ Guyot, V. Fiezzi, N. y Vitarelli, M. (1995). «La práctica docente y la realidad del aula: un enfoque epistemológico.» *Enfoques pedagógicos. 2 (1) San Luis. Argentina. Cafam.*

⁴ Popkewitz T. (1995). «La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y la formación docente». En: *Propuesta Educativa N° 13. Flacso Argentina. Buenos Aires. p. 38.*

expresión neutra, válida en cualquier circunstancia y carente del estatus propio dentro del currículum. Una mirada así de las prácticas, no hace más que legitimar una estructura rígida en los planes de estudio por la cual entran y deben pasar todos los estudiantes que se forman para docentes. Vista de esa manera, las prácticas se convierten en una noción dentro de la cual subyace una cierta racionalidad técnica de corte positivista, en la cual toda actividad pedagógica deja de ser un proceso artístico, creativo, reflexivo para asumirse como una práctica instrumental y cosificada.

De este modo, se puede decir que el marco conceptual de unas prácticas con las características señaladas, establecen la necesidad de definir previamente los resultados que se espera obtener de los estudiantes en período de prácticas, además de convertirlas en experiencias vividas sólo al finalizar el trayecto de formación.

La práctica profesional como una noción que alude a una determinada concepción del currículum, la enseñanza, la profesión y la investigación, significa que su desarrollo y contenido implica un plan especial e integral que reestructura las relaciones de los estudiantes en formación con el contexto socio-cultural y escolar vinculando un planteamiento relacional entre la teoría y la práctica. Tal como lo explica Zabalza (1998)⁵ desde una perspectiva crítica, las prácticas se podrían considerar como situaciones u oportunidades de aprendizaje pre-profesional en la que los alumnos aprenden diferentes estilos de inserción en la realidad.

Otra vía de análisis del concepto práctica profesional y de su significado, pasa por preguntarse ¿Qué experimentan

⁵ Zabalza, M.A. (1998). «El Prácticum en la formación de maestros» En: *La Formación de Maestros en los países de la Unión Europea. (Coords.) Narcea. Madrid. España.*

los estudiantes en las Prácticas para desarrollar nuevos intereses y expectativas que afecte la construcción de su profesionalidad?

En este sentido se ha mitificado su valor como elemento que puede transformar creencias arraigadas en los estudiantes, y de alguna manera, se manifiesta en sus prácticas porque forman parte de su historia y pasado escolar. A nuestro juicio, esta mitificación, a partir de una lectura distinta acerca de las prácticas, lleva a considerarlas como un discurso, esto es, un relato dentro del currículum, técnicamente elaborado, una retórica que en su verdad se autojustifica pero con referentes empíricos que la desmienten.

Existen modelos de Prácticas que sirven para situar, quizás, no el esquema del profesor, pero sí el conjunto de experiencias pedagógicas y didácticas resultantes de las más variadas maneras de cómo éstas se organizan y planifican. En el cuadro N°2 nos es posible dar cuenta de una tipología en la cual se distinguen distintos enfoques de los programas de prácticas.

Conductista y de aprendizaje	Personalista	Orientado por la investigación
*Dominan el currículum predeterminado	* Da importancia a la efectividad individual	* Centra la atención en la toma de decisiones
* Centrado en las habilidades docentes	* Enfatiza la reflexión personal del futuro profesor	* Enfatiza en la reflexión socialmente consciente.

De este modo, el impacto sobre las perspectivas, creencias y actitudes estudiantiles es, si se quiere, un punto crítico debido a la poca consistencia que muestran los egresados de la carrera docente que, indudablemente, han experimentado un período de prácticas antes de graduarse. En este contexto se plantean dos mitos en torno a las prácticas.

Uno de ellos, refiere que «la experiencia escolar práctica contribuye al desarrollo de mejores profesores» y, el otro mito señala, que «la efectividad de las prácticas dependen sólo de su estructura y funcionamiento, que los estudiantes se adapten a las condiciones existentes en los centros y ayudan a su socialización».⁶

Existen distintas visiones sobre el propósito del practicum. Una sostiene la necesidad de unir la teoría con la práctica proporcionando a los aprendices oportunidades sistemáticas, estructuradas y supervisadas para que apliquen al mundo real de la institución educativa y de la comunidad escolar el conocimiento, las habilidades y actitudes desarrolladas durante sus cursos de estudio, para que apliquen el conocimiento teórico, ganado en actividades realizadas durante los estudios universitarios.⁷

Otra, por el contrario, asigna al practicum el papel de formular problemas y cuestiones importantes que se usen para poner en funcionamiento la investigación, de modo que invierte la relación tradicional entre teoría y práctica, situando la práctica profesional en el centro como organizador del currículum.⁸

Un tercer enfoque considera que es la oportunidad de reflexionar sobre la experiencia y examinarla detenidamente a la luz del conocimiento que se posea en cada momento y circunstancia, convierte esa experiencia en aprendizaje y

⁶ García Suárez, José A. (1998). *La Formación del profesorado ante la Reforma de la enseñanza. Plan de formación*. PPU. Barcelona. España.

⁷ Molina Ruiz, Enriqueta (2004) ; *La mejora del practicum, esfuerzo de colaboración; Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2) Universidad de Granada, Universidad Rovira i Virgili (Tarragona)

⁸ Molina. 2004. *op.cit.*

permite a los aprendices obtener beneficio de las situaciones en las que se encuentran.⁹

En cualquiera de los casos, según la definición que aceptemos para nuestro trabajo, actuaremos en consecuencia, lo tradicional es hacernos cargo de un producto que muchas veces no sentimos nuestro, especialmente, cuando no hemos participado en las etapas previas a la práctica. Otras veces, será una responsabilidad el evaluar esta salida, en el peor de los casos, sin tener la presencia adecuada, en tiempo, en seguimiento, en regularidad, en diálogo o comunicación con los practicantes.

Otros, lo ven como una oportunidad de crecimiento mutuo... ¿Cuándo se deja de aprender?... en esta perspectiva se ubica la importancia de la investigación, la auto-evaluación y el valor de la reflexión como herramienta clave en el mejoramiento de las Prácticas Profesionales.

En busca de caminos alternativos para el mejoramiento primer paso que se propone en esta presentación para generar diálogo entre profesionales afines, es el trabajo cooperativo. Pasar del individualismo que nos asfixia al ambicioso trabajo en equipos, requiere de ciertos requisitos básicos.

- a) Predisposición para hacerlo, o tener la convicción de que se puede hacer un trabajo más profesional o de mejor calidad, al interactuar en forma sistemática.
- b) Dedicar un tiempo real, en forma ordinaria y regular, para provocar los diálogos profesionales.
- c) Plantear un proyecto de mejoramiento concreto, en el cual todos puedan aportar.

⁹ Molina. 2004. *op.cit.*

El segundo paso posible es generar un proyecto de investigación, que para ser consecuente con los propósitos de este documento de trabajo, puede ser una Investigación – Acción. Esto nos lleva a buscar en forma sistemática una evaluación del estado de la cuestión. La observación, el diagnóstico [...]

- a) Informe de los supervisores en servicio
- b) Informe de los profesores guías
- c) Informe de los practicantes
- d) Informe de las instituciones que reciben a nuestros practicantes.

Una vez planteado el diagnóstico, (participativo, consensado), estamos en condiciones de ponernos metas de trabajo, orientadas en el mejoramiento continuo.

En el tercer paso nos apoyaremos en los fundamentos de Kemmis (1999 en Angulo.et.al)¹⁰ éste plantea proposiciones:

- * La reflexión no está determinada ni biológica ni psicológicamente, ni es pensamiento puro, la reflexión expresa una orientación hacia la acción y trata la relación entre el pensamiento y la acción en las situaciones reales en las que nos encontramos. Acostumbramos a creer que la reflexión es un ejercicio de introspección individual, generalmente para evaluar un desempeño, o para proyectarnos en el futuro próximo, a partir de la propia visión de la realidad. La invitación que nos plantea el autor, es poner la reflexión al servicio de la acción y asociado a un contexto determinado.

¹ Pérez, A.; Barquín, J. y Angulo, J. (Edit) (1999) *Desarrollo profesional del docente, Política, Investigación y Práctica*, Akal Textos, España.

- * La reflexión no es un trabajo individualista de la mente como si fuera un mecanismo o especulación; supone y prefigura las relaciones sociales.

Esta segunda característica de la propuesta del autor, respecto de la reflexión, es la que la hace más interesante e importante para ser aplicada en educación, entre profesionales. No tendría sentido o proyección sino va asociada a un compartir entre pares.

- * La reflexión no carece de valor ni es neutral con respecto al valor; expresa y está al servicio de intereses humanos, sociales, culturales y políticos concretos.

Al decir de Paulo Freire, (2005) el educar no es neutro, el comunicar no es neutro, en este caso la reflexión no debe ser neutra, debe estar al servicio del mejoramiento de la sociedad, debe ser un impulso, al igual que la educación en general, para la mejora permanente, para la promoción del ser humano.

- * La reflexión no es indiferente o pasiva al orden social, ni extiende valores sociales acordados; reproduce de manera activa o transforma las ideologías prácticas que son la base del orden social.

El ser humano debe llevar en forma inherente el deseo de la superación, así como no se puede entender una educación negativa, el planteamiento de la reflexión comprometida con los cambios, no sólo como reproducción de la sociedad, sino, para transformarla.

- * La reflexión no es un proceso mecánico, ni es un ejercicio puramente creativo de construcción de nuevas ideas; es una práctica que expresa nuestro poder para reconstruir la vida social, participando en la comunicación, la toma de decisiones y la acción social.

En síntesis, la reflexión aquí presentada, como un ejercicio para la mejora permanente de las prácticas educativas, es parte de una cadena de comunicación al interior de las organizaciones.

Resumiendo, se propone para una revisión (auto-evaluación) con miras al mejoramiento continuo del quehacer del Departamento de Prácticas, pasos necesarios y posibles:

- a) Pasar del individualismo a la cooperación; una de las claves de nuestro trabajo en el futuro próximo es dejar la comodidad (aparente) de ser isla, para convertirnos en forma decidida en archipiélago. Donde se pueda aprovechar las fortalezas de otros y cada uno aportar lo que le es más propio.
- b) De la intuición a la investigación- Acción como herramienta metodológica al servicio de profesionales comprometidos con su propio quehacer, y al servicio de la mejora personal y social.
- c) La reflexión como elemento de base, la reflexión en conjunto con los pares comprometidos, libremente; la reflexión asociada a la acción de mejoramiento en nuestro contexto profesional. Es decir la reflexión crítica y social comprometida con los cambios sociales, para la mejora educativa.
- d) Desde la desconexión al fortalecimiento del diálogo (estimular, desarrollar) y el trabajo conjunto al interior del eje: VISE-Didácticas-Prácticas Profesionales, cuidando la particularidad de cada especialidad.

Bibliografía

- Davini, M.C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.
- Freire, P. (2005) «Cartas a quien pretende enseñar», Editorial Siglo XXI, décima edición en español
- García Suárez, J. A. (1998) *La Formación del profesorado ante la Reforma de la enseñanza*. Plan de formación. PPU. Barcelona. España.
- Gimeno, J. y Pérez, G. (1983) «Criterios de credibilidad en la investigación naturalista.» En: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Barcelona : Akal.
- Guyot, V. Fiezzi, N. y Vitarelli, M. (1995) «La práctica docente y la realidad del aula: un enfoque epistemológico.» *Enfoques pedagógicos*. 2 (1) San Luis. Argentina. Cafam.
- Molina Ruiz, E. (2004) *La mejora del practicum, esfuerzo de colaboración*; Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 8 (2) Universidad de Granada, Universidad Rovira i Virgili (Tarragona).
- Montero, M.L. (1987) «Las Prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado: sentido curricular y profesional.» *Actas I Symposium Nacional sobre Prácticas de enseñanza*. Santiago. Tórculo. España. pp. 41-51.
- Marcelo García, C. (1994) «Investigación sobre prácticas en los últimos años: qué nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas.» En: *El Prácticum en la formación de profesionales: Problemas y desafíos.* Montero et.al (ed) Universidad de Santiago. Tórculo. España.
- Pérez, A.; Barquín, J. y Angulo, J. (edit) (1999) *Desarrollo profesional del docente, Política, Investigación y Práctica*, Akal Textos, España.
- Popkewitz, T.S. (1990) *Formación del Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica* Universidad de Valencia. España.
- Popkewitz, T. S. (1995) «La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y la formación docente». En: *Propuesta Educativa N° 13*. Flacso Argentina. Buenos Aires. p. 38.
- Sayago, Z. (1998). *La formación inicial del profesor, la práctica docente y el contexto del aula*. Tesina presentada al Doctorado en Innovación y Sistema Educativo. Trabajo no publicado.
- Sayago, Z. (2002) *El eje de las prácticas profesionales, en el marco de la formación docente (un estudio de caso)*; Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España.
- Shön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. PAIDÓS. Barcelona. España.

- Zabalza, M. A. (1998). «El Prácticum en la formación de maestros» En: La Formación de Maestros en los países de la Unión Europea. (Coords.) Narcea. Madrid. España.
- Zeichner, K (1995) «Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar». En: AA.VV. Volver a pensar la educación (Congreso Internacional de Didáctica) VolII. Morata. Madrid.

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: UNA PERSPECTIVA DESDE LA RACIONALIDAD EDUCATIVA GEO-CULTURAL

René Flores Castillo
Juan Carlos Molina Carvajal

*«Una enseñanza que considere el contexto cultural de quienes se educan, con su entorno, costumbres, saberes construidos y visiones de mundo, favorece el mejoramiento de los aprendizajes, los que pasan a ser culturalmente significativos»
(UNESCO, 2003)*

Introducción

En América Latina y en Chile estamos vivenciando profundas transformaciones socio-culturales, las que han impactado directamente en nuestras formas de percepción, convivencia y vinculación social con y desde los otros. Transformaciones socio-culturales que se han operacionalizado por una parte como crisis sistémicas a nivel objetivo e intersubjetivo en todos los subsistemas y por otra parte como un desafío para las organizaciones e instituciones sociales que operan dentro de estas dinámicas cambiantes, de alto riesgo, vulnerables, etc. Al respecto, una de las instituciones sociales que más se ha visto afectada es la escuela. Paradójica situación, ya que es ella la que debería -en principio- liderar estos procesos de cambios o transformaciones socio-culturales, rol que hasta el momento no ha desarrollado en todo su potencial.¹

¹ Cuando hablamos de escuela, nos queremos referir a los centros educativos municipalizados, subvencionados y particulares con bajos indicadores Simce.

Los nuevos contextos sociales -sociedad del conocimiento, cultura tecnológica, crisis de las identidades, derrocamiento de las ideologías, individualismo ideológico, fragmentación de los vínculos sociales, instala a la escuela en el epicentro de las transformaciones culturales, ya que exige de ella una batería de competencias que los agentes educativos -docentes, estudiantes, familias, comunidad- deben visualizar, desarrollar, implementar y potenciar crítica y creativamente.

En muchos casos la escuela sigue reproduciendo los modelos societales clásicos. La comunicación, las formas de participación, la convivencia escolar, los currícula, los estilos de aprendizajes, el clima laboral, la estructura administrativa, los procesos de evaluación, los sistema de motivación, los roles ciudadanos al interior de una escuela siguen operando desde una racionalidad educativa positivista -por ejemplo comprender a los estudiantes como objetos y no como sujetos o actores- y disciplinaria, que sólo reconoce los deberes de quienes participan del proyecto escuela, desconociendo los derechos, saberes y poder² que poseen y articulan los distintos agentes socio-educativos. Debemos pasar de la trinchera educativa a un contexto de aprender-aprender a convivir en la diferencia y la diversidad, pero no sólo reconocer a los otros

² *Hacemos referencia a este concepto con un sentido que se desvincule con las experiencias negativas que los hombres y mujeres tienen con el poder. Ya que no hacemos referencia al poder que somete y domina sólo desde una perspectiva punitiva y de castigo (o más sutilmente a nivel psicológico desde la culpa). Sino el poder que es capaz de hacer soñar al otro y otra; el poder capaz de transmitir al otro y otra que a través de la educación es posible el cambio de situación; la posibilidad cierta de percibir-se otro y otra en los procesos de enseñanza-aprendizajes. Este tipo de poder, lo podemos enmarcar en «estrategias educativas de seducción», que no sólo requiere de una formación profesional, sino también una formación eutópica para diseñar la escuela desde la educación, como nos señala Carlos Calvo (2007) a propósito que la escuela reproduce los modelos identitarios, en este sentido debemos pensar y situarnos en un tipo de identidad que trabaje con la posibilidad de ser, y no con la obligación de ser.*

como legítimos otros, sino ver con los ojos del otro y caminar con los zapatos del otro -empatía pedagógica-³.

Si estamos de acuerdo que uno de los nuevos roles de los docentes es trabajar con la diversidad y potenciar las diferencias, ponemos de cabeza toda la estructura educativa, ya que sin darnos cuenta estamos dando un giro copernicano a nuestras prácticas y discursos educacionales y pedagógicos.

Contexto educativo. Matriz de entrada

Los distintos agentes educativos están presenciando y experimentando la des-construcción y fragmentación de nuestro *yo educativo que se sustentaba en una clara y nítida identidad socio-cultural*, aquella que nos dio cobijo, protección y sentido de pertenencia por varias décadas y las escuelas como instituciones de educación formal, debían reproducir.

Edgar Schein⁴ nos señala la importancia de las dinámicas culturales en las organizaciones, esto es, considerar las variables inter subjetivas (invisibles de la acción), ya que son éstas (creencias y valores) las que le dan sustento y legitimidad a nuestras prácticas o acciones cotidianas (dotan de dirección y significado). Por lo tanto, cuando constatamos que las identidades socio-culturales no son homogéneas, universales o estáticas, sino que son heterogéneas, locales y dinámicas, nuestra mirada se vuelca hacia los centros de estudios universitarios que imparten pedagogías y hacia las escuelas concretas, para reflexionar y accionar sobre y desde las prácticas y discursos pedagógicos.

³ Ver Smith, Carlos (2007): *Pedagogía de lo humano. La magia de la educación*. Ed. Ril, Chile.

⁴ Schein, Edgar (1985): *Psicología de la Organización*. Ed. Prentice Hall Internacional, México.

¿Será posible construir o re-construir un yo educativo centrado en identidades sociales que se muevan por fuera del paradigma económico neoliberal?

Los datos empíricos nos señalan que esto es imposible, por lo tanto nos queda generar un posible espacio educativo «entre» lo público y lo privado; «entre» políticas de adaptación y políticas de integración; «entre» una racionalidad económica y una racionalidad educacional; «entre» una cultura perversa y una cultura democrática; «entre» parásitos educativos y sujetos educativos dialógicos.

El desafío que se nos plantea es el de la cooperación estratégica. Pensar en red es más que una simple metáfora virtual, debe ser la dinámica que oriente la formación de las nuevas racionalidades educativas que enfrenten los nuevos y cambiantes escenarios socio-culturales. Pero para desarrollar tales acciones debemos re-situar y re-significar los agentes educativos: las universidades, las escuelas, las familias, las comunidades, los grupos de pares, los medios de comunicación, las empresas, entre otros.

Si bien en la literatura de la Sociología de las Organizaciones, nos encontramos con marcos teóricos-metodológicos que trabajan con la variable clima y cultura organizacional como variables e indicadores claves para generar cambios organizacionales -estos no habían sido operacionalizados-, sino hace no más de una década.

Plantear un modelo de gestión de las políticas educativas desde una matriz cultural, es crear un paradigma a partir del desarrollo humano, esto es, instalar a los actores educativos como agentes culturales centrales en los procesos de enseñanza aprendizaje. Para ello debemos visualizar los capitales culturales de cada agente educativo, por ejemplo: el estudiante desde una

matriz de desarrollo humano lo debemos concebir –también– como joven, esto es como un agente educativo que se moviliza y comunica entre la cultura escolar y la cultura juvenil, pero en muchos casos se percibe como amenaza (desde la desconfianza) y no como una oportunidad.

¿Cómo hacer comunicables las diversas culturas – pertinente y significativamente– en los procesos de enseñanza aprendizajes?; ¿cómo generar una convivencia dialógica entre la cultura audiovisual y la cultura letrada, la cultura popular y la cultura ilustrada, la cultura legitimada por los centros de poder y las subculturas, las culturas mundiales y la culturas locales?

La educación como experiencia de enseñanza-aprendizaje democrática significativa y pertinente, tiene una tarea por delante, generar las condiciones máximas objetivas y subjetivas para reconstruir y fortalecer la sociedad civil. Esta debería ser una de las máximas de nuestras sociedades del conocimiento y pasa necesariamente por el campo, el capital y los agentes psicosocio-educativos. De la lógica de lo posible, pasar a la gestión de lo imposible, única ACTITUD donde puede convivir la innovación y la creatividad al servicio de las necesidades y expectativas de los actores de carne y hueso que habitan y conviven día a día en nuestras escuelas.

¿Cómo hacer operable en la praxis educativa una visión humanista que posea una matriz flexible, cooperativa, integradora y abierta al cambio?

Nuestras acciones educativas han sido conducidas por la certeza de la realidad, esto es, el mundo objetivo que pasa por fuera de nuestras construcciones de sentidos. La competitividad, la lógica del mundo privado, los bajos indicadores de calidad educativa, la secularización, el riesgo social, la incertidumbre, la marginalidad y la exclusión.

Esta actitud instala la realidad como un proceso natural, ajeno y externo, y no como una construcción socio-cultural en la cual nosotros también participamos. Generar un cambio en las formas como nos relacionamos, sentimos, pensamos y actuamos con y en el mundo, es pasar de ser simples individuos a ser actores psicosocio-educativos (visión dinámica). De sentirse ajeno a los procesos socio productivos a sentirse parte de los medios sociales de producción, siendo la educación un medio de producción estratégico no sólo para socializar los derechos y deberes de los futuros ciudadanos y ciudadanas, sino también para ejercer sus poderes de acción y decisión⁵.

¿Que tipo de identidades estamos fortaleciendo y legitimando en nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje?

Esta pregunta realizada en América Latina toma una profundidad y complejidad nunca antes vista, ya que la crisis de nuestras sociedades modernas o post-modernas, es la crisis

¹ *El concepto de enajenación utilizado por Carlos Marx en el siglo XIX, estaba relacionado con los que vendían su fuerza de trabajo por un salario (proletariado) en condiciones objetivas de explotación (relación entre dominados – dominadores), lo que generaba una negación del ser humano devenido en trabajador; no sintiéndose parte en y de los procesos de producción económica. Este fenómeno de enajenación, Marx lo lleva a todo el ámbito de construcción social, esto es en todos los medios de producción social (económica, social, cultural, emocional, político). En vez de realizarse el hombre en su trabajo, se niega totalmente, quedando su felicidad atrapada fuera de los procesos de producción social, llámese comer, beber y hacer el amor (hoy sería además ver televisión y consumir en los malls). El hombre en un contexto de capitalismo burgués, nos diría Marx a partir de este análisis, ha pasado de ser un ser humano a vivir en condiciones de animal, ya que a perdido su capacidad de autodeterminación. Al parecer si hacemos una analogía en lo que sucede en el campo de la educación pública, no estaríamos lejos de este análisis, esto es el de la ENAJENACIÓN EDUCATIVA. El docente no sólo está negado como ser humano (condiciones objetivas), sino que el mismo docente se niega como productor de su hacer educacional (condiciones subjetivas), hemos perdido dos elementos centrales: la identidad y el poder docente en contextos públicos y de alta vulnerabilidad.*

de nuestras identidades, nuestros sentidos existenciales, y pasa necesariamente por los modelos de producción social, no sólo de los estados nacionales, sino también los que se generan en los distintos mundos de vidas cotidianos y ellos son legitimados (o no), por los propios agentes educativos. Entonces, ¿somos capaces de generar como escuela proyectos educativos que estén abordando las temáticas planteadas o dicho de otro modo, nos interesa realmente hacernos estas preguntas?

Matriz de salida. A modo de cierre

*«La educación tiene una doble misión:
enseñar la diversidad de la especie humana y
contribuir a la toma de conciencia de las semejanzas
y la interdependencia entre todos los seres humanos»
(Informe Delors, Unesco 1996)*

Se podría pensar que todo el mal de la sociedad recae en la escuela -sobre todo en los adultos responsables de los procesos formales de educación- y ella por su rol socio cognitivo debería resolver todas las problemáticas antes mencionadas. Si bien los centros educacionales juegan un rol estratégico en los desarrollos individuales y colectivos de los grupos humanos, estos no se encuentran aislados y suspendidos en una burbuja de aire. Muy por el contrario, son múltiples y diversas las dimensiones y variables que en ella se cruzan e intervienen, ingresando de forma directa o indirecta otros actores e intereses, que en muchos casos no son propiamente pedagógicos.

Sin embargo se debe trabajar con las herramientas que se encuentran al alcance del desarrollo profesional docente, como por ejemplo: dar visibilidad, ordenar, sistematizar, co-evaluar, problematizar y diseñar con la comunidad educativa «la escuela por hacer, aquí y ahora». Parafraseando a

Heidegger, el ser de la escuela y sus actores, se juega en la forma de «estar en-el-mundo» de la escuela y eso se resuelve dinámica y conflictivamente en el «ser-ahí». Identificar y trabajar con la diversidad, implica necesariamente potenciar la diferencia de los propios actores educativos y de sus distintas y ricas percepciones (formas de representarse lo educativo).

¿Estamos preparados para comprender (para otros soportar) el ser de la escuela desde esta perspectiva ontológica?

La invitación es a situarse en la escuela y visibilizar las variables y dimensiones subjetivas (ethos cultural) que en ella conviven y habitan.

Nuestro contexto de riesgo y alta vulnerabilidad socio cultural, nos lleva a plantear la necesidad de *crear y controlar racionalidades educativas flexibles, abierta al cambio, empáticas, comunicativas, transgresoras y dialógicas*. Hoy los conflictos no son políticos, sino geo-culturales, lo que implica re-instalar en un lugar estratégico a las escuelas (no sólo como herramienta de estatus y distinción), a la hora de generar modelos de convivencia, cohesión y adaptabilidad social en contextos adversos, de marginalidad, exclusión, etc.

Creemos y esperamos que este artículo, en su intento de sistematizar y comunicar algunas experiencias que se están desarrollando en talleres, investigaciones y cursos en el campo universitario y en escuelas concretas, sea una perspectiva abierta de cómo abordar lo educativo.

Cuando se termina un taller, una investigación, un curso o un artículo, queda la sensación de no llegar a ningún término. Muy por el contrario, siempre llegamos a otro punto de partida, pero con la experiencia vital de haber recorrido una de tantas

otras posibilidades, las que podrían contribuir desde y con la escuela al desarrollo del proyecto personal, local, regional y país que deseamos.

Bibliografía

- Ávalos, B. (2001) El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro. Documento de trabajo para la séptima reunión del comité regional intergubernamental del proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe.
- Beck, U. (2002) La Sociedad del Riesgo Global. Ed. Siglo XXI, Madrid.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005) Una invitación a la sociología reflexiva. Ed. Siglo XXI, Argentina.
- Brunner, J. y Elacqua, G. (2003) Informe Capital Humano en Chile. Escuela de Gobierno, Universidad Adolfo Ibáñez, Chile.
- Calvo, C. (2007) Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación. Ed. Nueva Mirada, Chile.
- Casassus, J. (2003) La escuela y la (des)igualdad. Ed. Lom, Chile.
- Cerda, A. et col. (2000) Joven y Alumno: ¿Conflicto de Identidad?. Un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares. Ed. Lom-PIIE.
- Cullen, C. (2004) Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Ed. Noveduc, Buenos Aires-México.
- Dávila, O. et col (2007) Los Desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles. Ed. Cidpa, Chile.
- Echeverría, R. (1996) El Búho de Minerva. Ed. Dolmen, Chile.
- Elkin, F. (1992) El niño y la sociedad. Ed. Paidós, Barcelona.
- Fermoso, P. (1994) Pedagogía social. Fundamentación científica. Ed. Herder, España.
- Fernández, F. (2003) Sociología de la Educación. Ed. Pearson-Prentice Hall, España.
- Flores, R. (1994) Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Ed. McGrawHill, Colombia.
- Foucault, M. (1990) La vida de los hombres infames. Ensayos sobre desviación y dominación. Ed. La Piqueta, Madrid.
- Freire, P. (1969) La educación como práctica de la libertad. Ed. Siglo XXI, Madrid.
- García, N. (2005) Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. Ed. Gedisa, Barcelona.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M. D. (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Ed. Morata, Madrid.
- Marx, K. (1968) Manuscritos económicos-filosóficos de 1844. Ed. Siglo XXI, México.
- Peralta, M. V. (1996) Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural. Una aproximación desde la educación infantil y superior. Ed. Andrés Bello, Chile.

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2004): Desarrollo Humano en Chile. El poder: ¿para qué y para quién?. Chile.
- Salas, E. (1997) ¿Cómo Orientar? Algunos enfoques de la orientación escolar o asesoramiento para Chile como país latinoamericano. Ed. Universitaria, Chile.
- Santos, M. Á. (1998) Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares. Ed. Akal, Madrid.
- Smith, C. (2007) Pedagogía de lo humano. La magia de la educación. Ed. Ril, Chile.
- Touraine, A. (2005) Un Nuevo Paradigma. Para Comprender el Mundo de Hoy. Ed. Paidós, Barcelona.

SEMBLANZAS DE LOS AUTORES



Elisabeth Anríquez Ebner es Psicóloga, Licenciada en Psicología por la Universidad de Chile, 1967. Además, tiene los títulos de Terapeuta Familiar del Instituto Chileno de Terapia Familiar, 1986 y de Terapeuta de Parejas del Instituto de Terapia Familiar de Santiago, 1992. Obtuvo el grado de Magíster en Ciencias de la Educación en la Pontificia Universidad Católica de Chile en 2001. Es consultora en Gestión

Escolar de la Fundación Chile, 2006. Fue Directora del Colegio San Francisco de Paine 2000-2005. En la actualidad, es Asesora de la Dirección en el mismo Colegio. Asimismo, es presidenta de la Asociación Nacional de Psicólogos Educativos.



Ángel Bustos Balladares es Doctor en Psicología por la Universidad de Oviedo, España, 2001. Con anterioridad, logró su formación en Terapia Familiar en el Instituto de Terapia Familiar de Santiago, 1987. Asimismo, posee el grado de Licenciado en Psicología y el título de Psicólogo, por la Pontificia Universidad Católica de Chile, 1981. Es Profesor de Biología y

Ciencias por la Universidad de Chile, 1972. Actualmente es Director del Departamento de Prácticas de la Universidad de Playa Ancha y profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación en la misma universidad, sirve la asignatura de Psicología Educativa, privilegiando la formación de profesores de Educación Básica. Es uno de los gestores y autores de los ramos institucionales, denominados VISES.



Patricio Calderón Muñoz es Doctor en Ciencias de la Educación por la Université René Descartes, Paris V, Francia. Anteriormente, había obtenido el grado de Master en Educación por la misma Universidad. En 1977, obtuvo una beca de la Organización de Estados Americanos para seguir la especialización en Tecnología Educativa por la Florida State University, Tallahassee, USA y la obtención del grado

de Master en Ciencias de la Educación. Actualmente es Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha en las asignaturas de Psicología Educativa, Psicología de las problemáticas educativas y Didáctica del idioma inglés. Es uno de los gestores y autores de los ramos institucionales, denominados VISE.



Marta Castañeda Meneses es Magíster en Administración Educacional con mención en Gestión de Sistemas Educativos, por la Universidad de Playa Ancha. Posee el título de Profesora de Estado en Ecuación Básica por la Universidad de Chile. Asimismo, es diplomada en Didácticas y estrategias pedagógicas para el tratamiento de los objetivos fundamentales transversales, Universidad de Playa

Ancha – Universidad de Oviedo, España. Actualmente, es Profesora asistente de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso.



Cecilia Contreras Domínguez es alumna de postgrado del Programa de Doctorado en Políticas y Gestión Educativa, Universidad de Playa Ancha, (2006). Posee el título de Profesor de Estado en Artes, Universidad de Chile, 1985. Además, es Orientadora y Consejera Educacional y Vocacional, Universidad Metropolitana, 1991. Realizó el Diplomado en Gestión y Dirección Técnica de Centros Educativos, Universidad de Playa Ancha, 1998, y luego, el Advanced Certificate Specialization: Managing and Leading Education Centers, University of Oregon, USA, 1999.



Verónica Cortés Luengo es Magíster en Pedagogía Universitaria, 2006. Es ex alumna de nuestra Casa de Estudios de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica con Mención en Computación y Licenciada en Educación, 1999. Ingresó el año 2000 a trabajar a la Escuela Gaspar Cabrales de Valparaíso, de dependencia Municipal, en donde se ha desempeñado como Docente de Aula e integrante del Equipo de Gestión Escolar hasta el día de hoy.



Claudio Figueroa López posee el grado de PhD Educational Police and Management, Higher Education, University of Oregon, Estados Unidos. Es Profesor de Música por la Universidad Católica de Valparaíso, Magíster en Administración Educacional por la Universidad del Valle en Colombia. Fue Coordinador del Proyecto de Formación Inicial de Profesores, Ministerio de Educación, Universidad de Playa Ancha. 1997/2003 y Director del Centro Latinoamericano para el Desarrollo, la Educación y la Cultura, CENLADEC, Universidad de Playa Ancha, 1996/2005.



Solange González Moraga, es actualmente alumna de postgrado del programa Magíster en Evaluación Educacional que imparte la Universidad de Playa Ancha. Es profesora de Castellano, título obtenido por la misma Casa de Estudios en el año 2000. Se ha desempeñado durante seis años como docente en su área en el Colegio Nacional de la ciudad de Villa Alemana.



Francisca Loyola Arenas es Profesora de Inglés y Licenciada en Educación por la Universidad de Playa Ancha, 2004. Con anticipación había participado en el Programa de Intercambio Cultural, Pennsylvania, Estados Unidos, 1997 y realizado un curso de inglés avanzado en Cambridge, Inglaterra, 1998. La realización de sus VISES y Práctica Profesional fueron realizadas en el Liceo N° 2 Matilde Brandau de Ross, de Valparaíso. Actualmente se desempeña como docente del área, en el Colegio Fundadores de Quilpué, desde el año 2004.



Karen Machuca Vergara, está en proceso de titulación de la carrera de Pedagogía en Castellano en la Universidad de Playa Ancha. Fue ayudante de las asignaturas Literatura Española Moderna y Literatura Española Contemporánea, a cargo del profesor Andrés Cáceres Milnes. Realizó sus prácticas tempranas en distintas escuelas: VISE I en Escuela Ramón Barros Luco; VISE II en Colegio Presbiteriano David Trumbull; VISE III en Escuela Árabe Siria y, su Práctica Profesional en el Liceo Eduardo de la Barra, todos de Valparaíso. Actualmente es profesora de 5° a 8° básico del Colegio Nueva América de Viña del Mar.



Lucía Muñoz Rojas es una destacada alumna de 4° año de la Carrera de Educación Básica en la Universidad de Playa Ancha, Sede San Felipe. Ha realizado sus prácticas tempranas en el Colegio José Antonio Manso de Velasco y en las Escuelas República Argentina, El Tambo y Bernardo O'Higgins Riquelme de San Felipe, así como en la Escuela Básica Las Compuertas de Catemu.



Loreto Sobrado González es Profesora de Educación Diferencial, mención en Trastornos del Aprendizaje Específico, título otorgado el año 1988 por la Universidad Católica de Valparaíso. Además, posee el Diplomado en Educación de Adultos en la Universidad de Playa Ancha. Actualmente, es alumna egresada del Programa de Magíster en Evaluación Educacional de la Universidad de Playa Ancha.

Desde el año 1993 se ha desempeñado como Directora de la Escuela San Luis del Cerro Alegre de Valparaíso.



Sebastián Soto Vera es alumno de postgrado del programa de Magíster en Evaluación Educacional de la Universidad de Playa Ancha. Realizó estudios de guitarra clásica en el Conservatorio Municipal de Música «Izidor Handler» de Viña del Mar y posteriormente en el Instituto de Música de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es en esa universidad donde se tituló como Intérprete Musical en Guitarra Clásica y, posteriormente, como Profesor de Educación Media en Artes Musicales. Actualmente se desempeña como profesor de Artes Musicales en el Liceo Nuestra Señora de la Paz, Viña del Mar.



Mónica Toledo Pereira es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad René Descartes, París 5, Francia. Anteriormente había obtenido el grado de Master en Educación por la misma universidad europea. Tiene el título de Profesora de Química, por la Universidad Católica de Valparaíso, el postítulo de Consejero Educacional y Vocacional de la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Valparaíso y el grado Magíster en Diseño Instruccional, por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente es Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso.



Jorge Vera Roda es Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad René Descartes, París 5, Francia. Anteriormente había obtenido el grado de Máster en Educación por la misma Universidad europea. Posee el título de Profesor de Historia y Geografía, por la Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente se desempeña como Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación y Coordinador de Práctica Profesional de las carreras pedagógicas de la Universidad de Playa Ancha de Valparaíso.



Alejandro Verdugo Peñaloza es candidato a Magíster en Evaluación Educacional por la Universidad de Playa Ancha de Valparaíso. Posee los títulos de Profesor de Educación Básica con mención en computación y licenciado en educación por la misma Universidad. Asimismo, tiene el Diplomado en Incorporación de estándares y competencias TIC en la formación inicial docente,

por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente se desempeña como Profesor Asistente en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha.



Enrique Ramírez Fernández es egresado del Programa de Doctorado en Políticas y Gestión Educativa, Universidad de Playa Ancha, 2006. Posee el grado de Magíster en Administración Educativa, mención Sistemas Educativos, 2000, y el Diploma como Especialista en Planificación y Administración Educativa, CPEIP, 1996. Obtuvo el título de Profesor Educación Física, Universidad de Chile, sede Valparaíso 1973.

Se ha desempeñado como Profesor de Educación Física, Deportes y Scouts en el Colegio de los SSCC desde 1974 al 2007 y, Director Académico en el mismo Colegio desde 2000 a 2004. También como Profesor de Balonmano, Administración de la Actividad Físico Deportiva, Diseño de Investigación en Ciencias de la Actividad Física, VISES y Práctica Profesional desde el año 1992 en la Universidad de Playa Ancha.



Juan Carlos Molina es egresado del Magíster de Gestión Cultural, Universidad de Playa Ancha, 2004. Además, obtuvo la Licenciatura en Sociología y un diplomado de especialización en Investigación Cualitativa y Cuantitativa, Universidad de Chile, 2001. Obtuvo su título de sociólogo en 2000. Es autor de un manual para capacitación sobre Investigación Social

en Comunidades Locales, Conace (2004) y ha escrito una variedad de artículos sobre Educación, Juventud y Tribus Urbanas donde se destaca el documento de investigación, «La Garra Blanca. Entre la supervivencia y la transgresión, la otra cara de la participación juvenil» (1995-2000), publicado por Universidad Arcis. A partir del año 2000 ha desarrollado su carrera académica y de investigación en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha, en las áreas de Sociología de la Educación; Métodos y Técnicas de Investigación Cualitativa y Cuantitativa; Escuela, Hogar y Comunidad; Juventud y Tribus Urbanas; Educación de Adultos y Antropología.



Francisco Cruz Briceño, es egresado de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha. Realizó sus Prácticas tempranas en el Liceo Computacional y la Escuela Diego Portales de Valparaíso. La Práctica Profesional la desarrolló en la Escuela Reino de Suecia de la misma ciudad.



Claudia Espinosa Rocha, es egresada de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha. Sus Prácticas tempranas fueron realizadas en la Escuela Barros Luco, el Colegio San Ignacio y la Escuela Diego Portales de Valparaíso. La Práctica Profesional fue realizada en la Escuela Reino de Suecia de la misma ciudad.



Ivonne Sarce Martínez, es egresada de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha. Realizó sus Prácticas tempranas en las Escuela Árabe Siria, Escuela San Luis de Cerro Alegre y, Escuela Diego Portales de Valparaíso. Realizó su Práctica Profesional en la Escuela Reino de Suecia de la misma ciudad.



Paloma Saunero Vinciguerra, es egresada de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha. Sus Prácticas tempranas fueron realizadas en el Liceo Computacional, Escuela San Luis de Cerro Alegre y Escuela Diego Portales de Valparaíso. Su Práctica Profesional fue desarrollada en la Escuela Reino de Suecia de la misma ciudad.



Juan Mata Anaya es Doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Actualmente se desempeña como Profesor Titular del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura españolas, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España.

Su principal actividad investigadora se ha centrado en las cuestiones relacionadas con la lectura y la escritura y su pedagogía. Es autor de los libros *Como mirar a la luna*, *El rastro de la voz y otras celebraciones de la lectura*, *Animación, lectura y lectores*. Junto a la profesora Andrea Villarrubia recibió en 1998 el Premio de la Feria del Libro de Granada y en 2002 el Premio Andaluz de Fomento de la Lectura otorgado por el Centro Andaluz de las Letras debido a la labor de divulgación de los libros con el montaje audiovisual «Elogio de la lectura».



René Flores Castillo es Doctor© en Psicología Escolar y Desarrollo por la Universidad Complutense, Madrid, España, 2006. Anteriormente, había alcanzado el grado de Magíster en Administración Educativa con mención en Gestión Educativa. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, 1998 y el título de Profesor de Educación Básica, Escuela Normal de Valparaíso, 1966. En la actualidad es

Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha, cargo que ostenta desde 1993. Asimismo, ha sido Presidente del Consejo de Decanos de Facultades de Educación de las Universidades Chilenas, 1998-2007. Es profesor de Fundamentos y Desarrollo de la Educación, Perspectivas socioculturales de la enseñanza de las ciencias, Fundamentos de la Gestión Escolar y Gestión Educativa en la Universidad de Playa Ancha.