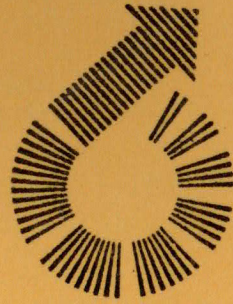


REVISTA IRICE



INSTITUTO ROSARIO DE
INVESTIGACIONES EN CIENCIAS
DE LA EDUCACION

CONICET - UNR

ROSARIO-ARGENTINA

10

1996

INDICE

NOTA EDITORIAL

LAS BASES TEÓRICAS DEL CONSTRUCTIVISMO Y SUS IMPLICACIONES EN LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA.

Mario Carretero y Margarita Limón 5

EL CONOCIMIENTO PSICOLÓGICO COMO FUNDAMENTO TEÓRICO-EXPLICATIVO DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS.

José Escoriza Nieto 19

TRES MODALIDADES DE TUTORÍA DOCENTE EN EL APRENDIZAJE DE CONOCIMIENTOS.

Néstor D. Roselli, Luis E. Gimelli y María E. Hechen 43

FACTORES PSICOSOCIALES CONDICIONANTES DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.

Ana María Pérez 61

REPRESENTACIONES SOCIALES QUE JÓVENES, PADRES Y DOCENTES TIENEN DE LA SEXUALIDAD.

Ana Lía Kornblit y Ana María Mendes Diz 73

CATEGORÍAS PARA LA CLASIFICACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA PRUEBA GRÁFICA "PAREJA EDUCATIVA".

Nora Leibovich, Gabriela Cassullo, Lía Alvarez y Roberto Muinos 95

COMUNICACIONES: 113

La enseñanza de los contenidos propios de las relaciones internacionales: el problema de los textos escolares.

Roberto A. Miranda 115

La diversidad cultural en el Sistema Educativo.

. Bilingüismo en la Escuela N° 1333 de la ciudad de Rosario.

Patricia Moscato 125

. La educación intercultural: una necesidad para la comunidad toba de la ciudad de Rosario.

Bibiana Pivetta 128

Asociación de Profesores de Física de la Argentina

Patricia E. Fernández y Marta S. Yanitelli 131

RECENSIÓN DE LIBROS 135

REVISTA IRICE

Publicación periódica del
Instituto Rosario de Investigaciones en
Ciencias de la Educación

Director: Néstor D. Roselli

Consejo de Redacción:

Mirta Giacobbe
Roberto Miranda
Olga Peralta
Ana María Pérez
María de los Angeles Sagastizabal

Consejo Asesor para el presente número:

Eva G. de Muchinik
Universidad de Belgrano
Alfredo O. López Alonso
Universidad del Salvador
María C. Richaud de Minzi
CIIPME / CONICET
María Cristina Rinaudo
Universidad Nacional de Río Cuarto
Carla Sacchi
CIIPME / CONICET

Secretaria de Publicaciones: Betty Nora Maschio

Bv. 27 de Febrero 210 bis
☎ (0054)-(41) 821769 / 821770
Fax (0054)-(41) 821772
2000 - ROSARIO - ARGENTINA

ISSN 0327 - 392X

NOTA EDITORIAL

A la hora de las disculpas por la demora en la aparición del N° 10 de la Revista IRICE, las explicaciones pasan por dos motivos básicos. Por un lado, los múltiples proyectos y actividades que lleva adelante el Instituto en condiciones institucionales muy difíciles, entre las que se incluyen los drásticos recortes presupuestarios, hacen inevitable ciertas postergaciones. Por otro lado, el deseo de preservar la calidad de las contribuciones científicas obliga a un estricto cumplimiento del sistema de referato externo, basado en la colaboración desinteresada de los especialistas consultados, lo que sin duda alarga los tiempos.

A pesar de las dificultades, la aparición de este N° 10 es una prueba renovada del compromiso de continuidad asumido con nuestros lectores.

El primer artículo es una ponencia de Mario Carretero y Margarita Limón que fuera presentada en la 5ª Conferencia EARLI y que los autores gentilmente nos cedieran. Aunque el tema del constructivismo en la enseñanza ha dado lugar a múltiples publicaciones, incluso del propio Carretero, nos ha parecido que este trabajo es una buena síntesis de esta perspectiva, especialmente por el tratamiento que se hace del problema del cambio conceptual y la vinculación que los autores establecen entre la construcción del conocimiento individual y la evolución del propio conocimiento científico. Como el texto original fue escrito en inglés, la traducción que hemos realizado reconoce las limitaciones del caso.

La contribución de José Escoriza concierne a un tema de gran significación cual es el de los fundamentos teórico-explicativos de la práctica docente o, en otros términos, la relación entre el cuerpo de conocimientos científicos desarrollados en el ámbito de las ciencias de la educación y los procesos de toma de decisión concreta (didáctica) a cargo del profesor. El autor llama la atención sobre el fundamento no-científico de muchas prácticas (intuición, rutinas, experiencia personal) y sobre el divorcio que suele haber en el propio docente entre teoría y práctica. El énfasis del análisis recae en el conocimiento científico psicológico (que reconoce diferentes perspectivas) y sus consecuencias en la actividad enseñante.

El tercer artículo, de Néstor Roselli, Luis Gimelli y María E. Hechen, presenta los resultados de un estudio experimental en el que se comparan los logros de aprendizaje de tres modalidades de tutoría docente (tres modelos didácticos): expositiva, constructiva y prescindente. La tarea en cuestión es el

aprendizaje de un tema de biología por parte de grupos escolares de cinco alumnos. La importancia del aporte reside en que se ofrece resultados empíricos comparables de una confrontación modélica que las más de las veces permanece en un nivel puramente teórico.

Desde una perspectiva psicosocial, Ana M. Pérez aborda el tema de la calidad de la educación, destacando la necesidad de evitar un enfoque reductivo. Para esto, según la autora, se deben atender distintos factores psicosociales: a) el entorno social de los alumnos, b) el sistema de representaciones que desarrolla el maestro, en especial en relación a sus alumnos, c) las condiciones de trabajo, tal como son percibidas por los docentes. En general estos factores tienen que ver con el marco subjetivo o de significados en el que se inserta la acción docente. Hay que destacar que si bien el trabajo es de corte teórico, la autora sustenta sus afirmaciones en investigaciones actuales.

El trabajo de Ana L. Kornblit y Ana M. Mendes Diz se refiere a las representaciones sociales que jóvenes, padres y docentes tienen de la sexualidad. Se trata de un estudio empírico en el que se indaga la opinión sobre aspectos conductuales, valorativos y algunos patrones de género. Las respuestas se analizan en función de dos tipos básicos: tradicional y liberal. El valor de la investigación reside en la comparación entre los tres sectores muestrales (jóvenes, padres y docentes), sin menoscabo de la que se realiza en cada sector entre los distintos niveles de edad, sexo, estrato social y educación.

Finalmente, la Revista incluye un trabajo de Nora Leibovich, Gabriela Cassullo, Lía Alvarez y Roberto Muinos en el que se presentan los resultados de una investigación sobre la técnica proyectiva gráfica "Pareja Educativa", de gran utilidad en ámbitos educativos para el estudio del vínculo docente-alumno. El énfasis se pone en el sistema de categorías propuesto para el análisis de las producciones gráficas. En la línea de las reconocidas pruebas de dibujo de la figura humana (Goodenough, Machover, Bernstein), la que nos ocupa resulta particularmente valiosa a los fines de un diagnóstico de la interacción.

La sección Comunicaciones incluye un informe de Roberto Miranda sobre la implementación de un proyecto de crítica y producción de textos escolares para la enseñanza de las relaciones internacionales. A su vez, Patricia Moscato y Bibiana Pivetta informan sobre dos aspectos parciales del desarrollo de una investigación-acción concerniente a la diversidad cultural en el sistema educativo. La tercer Comunicación, de Patricia Fernández y Marta Yanitelli, es una reseña de los objetivos y actividades de la Asociación de Profesores de Física de la Argentina.

La Revista se cierra con la habitual recensión de libros.

N. D. Roselli

LAS BASES TEÓRICAS DEL CONSTRUCTIVISMO Y SUS IMPLICACIONES EN LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA*

Mario Carretero y Margarita Limón**

En los últimos años el constructivismo ha desarrollado una creciente influencia en la teoría y práctica de la enseñanza. Luego de un periodo en el que las influencias teóricas más importantes en este campo surgieron de las posiciones conductistas, las teorías del aprendizaje cognitivo ganaron terreno y se convirtieron en la orientación dominante. Las contribuciones realizadas al diseño instruccional desde estos marcos teóricos de referencia han sido puntualizadas por diferentes autores, por ejemplo Case y Bereiter (1984) y Winn (1990). Sin embargo, consideramos que el constructivismo aún no es una noción clara y precisa, y que se hace necesario clarificar algunos de sus postulados teóricos y sus consecuencias para el campo de la instrucción. El objetivo de este artículo es discutir estas cuestiones.

* Traducción del inglés del paper "The theoretical basis of constructivism and its implications for instructional design", presentado en la 5ª Conferencia EARLI (Symposium "Learners as instructional designers"), Aix-en-Provence, Francia, 31 agosto-5 septiembre, 1993.

Traducción efectuada por Nora Bolis.

En la mayoría de las veces el término inglés "instruction" (y derivados) fue traducido por "enseñanza".

** Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, Cantoblanco, 28049 Madrid, España.

¿QUÉ ES EL CONSTRUCTIVISMO?

EL CONSTRUCTIVISMO COMO UN PUNTO DE VISTA FILOSÓFICO.

Si bien el constructivismo es un término muy utilizado por los psicólogos cognitivos y educacionales, no constituye una teoría coherente sobre el aprendizaje de los estudiantes. De hecho, no puede ser considerado como un enfoque de la enseñanza sino más bien como un punto de vista filosófico o epistemológico que ha sido aplicado en términos generales a algunos problemas de aprendizaje.

Como ya es reconocido (Nussbaum, 1989), el constructivismo ha reemplazado a las tradiciones empiristas y racionalistas, considerando que el conocimiento es un proceso de construcción individual y subjetiva y que nuestras teorías y expectativas determinan nuestra percepción del mundo. Este enfoque se diferencia del racionalismo ya que plantea que es posible cambiar nuestras teorías acerca de un problema y construir una nueva y mejor formulación. Algunas de estas ideas provienen de la filosofía de la ciencia. Autores bien conocidos como Popper, Kuhn, Lakatos o Toulmin sostienen una posición constructivista por cuanto comparten la esencia de sus principios, pero difieren en cómo las teorías mejores son seleccionadas y reemplazan a las existentes.

No es nuestro objetivo presentar una descripción detallada de los fundamentos epistemológicos del constructivismo. Sin embargo, es importante tener en cuenta cuáles son los puntos en común entre el constructivismo y la filosofía de la ciencia, debido a que también existen algunas diferencias o contradicciones que serán discutidas más adelante. Por otro lado, en parte como resultado de los hallazgos sobre las concepciones erróneas de los estudiantes, las posiciones piagetianas sobre los estadios del desarrollo cognitivo y las estructuras lógicas fueron fuertemente criticadas. Sin embargo, no existe una gran distancia entre las bases epistemológicas del constructivismo y las de la teoría piagetiana. Desde una perspectiva piagetiana el conocimiento se construye a partir de la interacción entre los procesos de asimilación y acomodación. Además, como lo señala Nussbaum (1989), para la teoría piagetiana resultan esenciales las analogías existentes entre las concepciones de los niños acerca de los fenómenos naturales y la historia de la ciencia.

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DESDE UNA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA.

Desde mediados de los años setenta y especialmente en los ochenta, un número considerable de investigaciones en el campo de la enseñanza y del aprendizaje se centraron en el estudio de las ideas, modelos conceptuales y estructuras teóricas de los estudiantes.

Numerosos resultados han demostrado que muchas veces los estudiantes no comprenden los conceptos científicos porque sus ideas previas basadas en concepciones erróneas influyen en el aprendizaje de los mismos.

Estos hallazgos llevaron a los investigadores a adoptar una óptica constructivista en relación al aprendizaje. Desde este punto de vista el aprendizaje es considerado un proceso individual de construcción del conocimiento. Los sujetos deben integrar el nuevo conocimiento con sus conocimientos previos, jugando un rol activo en este proceso. Driver (1989), uno de los pioneros de esta perspectiva, lo sintetiza del siguiente modo:

"El aprendizaje es concebido como un proceso adaptativo en el cual los esquemas conceptuales de los alumnos se reconstruyen progresivamente en forma paralela a la ampliación continua del rango de experiencias e ideas. También el aprendizaje es visto como un proceso activo de producción de sentido sobre el cual el alumno tiene algún control" (p. 482).

Una consecuencia de esta posición para el campo de la enseñanza es que las ideas incorrectas de los alumnos deben ser identificadas y cambiadas por las ideas correctas desde el punto de vista científico. Es decir que la enseñanza debe promover el cambio conceptual. De acuerdo con esto la investigación se ha focalizado sobre dos aspectos principales: las ideas previas de los estudiantes y cómo promover dicho cambio conceptual. Los resultados de las investigaciones sobre las ideas incorrectas de los alumnos pueden resumirse del siguiente modo:

a) Las representaciones espontáneas de los alumnos corresponden a un dominio específico, y muchas veces dependen incluso de la tarea empleada para identificarlas. Aún cuando todavía es una pregunta abierta en

qué medida estas ideas tienen una estructura interna coherente y son usadas en forma consistente en distintos contextos, un amplio espectro de estudios, incluidas investigaciones transculturales (Driver, 1989), encontraron elementos comunes en los modelos e ideas que los alumnos construyen para interpretar los conceptos de las ciencias naturales.

b) Las ideas de los alumnos pueden desarrollarse a través de una serie de nociones intermedias, que si bien no son correctas desde un punto de vista científico, ya indican un progreso. En algunos casos este desarrollo individual de los conceptos científicos es análogo a la evolución que estos conceptos tuvieron a lo largo de la historia de la ciencia.

c) La mayoría de las ideas previas de los estudiantes son implícitas. Las técnicas y métodos de enseñanza han sido desarrollados con el fin de hacerlas explícitas.

d) Si bien se han encontrado elementos comunes entre las ideas de los alumnos, éstas son construcciones personales que requieren ser interpretadas en un contexto personal.

e) Muchas de estas ideas son muy resistentes al cambio, aún después de la enseñanza (White y Gunstone, 1989, Fetherstonhaugh y Treagust, 1992).

EL PROBLEMA DEL CAMBIO CONCEPTUAL.

El cambio conceptual ha concitado gran interés para los investigadores. Los estudios se han centrado fundamentalmente en dos aspectos: a) el proceso del cambio conceptual y b) cómo promover el cambio conceptual en el aula.

a) El proceso del cambio conceptual.

Posner y otros (1982) y Hewson y Thorley (1989) indicaron tres condiciones necesarias para que un sujeto en situación de aprendizaje pueda modificar sus concepciones: la nueva idea o concepción debe ser inteligible (debe tener significado para el alumno), plausible (debe reconciliarse sin contradicciones con las concepciones existentes) y fructífera (debe existir alguna razón para aprenderla). El grado en el cual una nueva concepción reúne estas tres condiciones se denomina el "status" de la concepción de una persona. El cambio conceptual consiste entonces en

cambiar (aumentando o disminuyendo) el status de las ideas. Una cuarta condición es también necesaria: la nueva concepción debe ser una fuente de insatisfacción para quien aprende. Esta fase de conflicto o insatisfacción es esencial en el proceso de cambio conceptual. Sólo en esta etapa el estudiante puede asumir que debe reemplazar o reorganizar sus concepciones anteriores (Dreyfus y otros, 1990).

Otros investigadores consideran que los conocimientos de los estudiantes pueden ser considerados como teorías, por lo que el cambio conceptual es interpretado como un cambio de teorías (Mc. Closkey, 1983; Smith, Carey y Wiser, 1985; Carey, 1985; Wellman, 1990; Brewer y Samarapungavan, 1991). El cambio de una vieja teoría por una nueva es explicado en términos de un proceso de diferenciación progresiva y de integración jerarquizada de los conceptos existentes (Keil, 1983; Carey, 1985; Gelman, 1990; Chi, 1988). Sin embargo existen importantes diferencias en las concepciones que tienen estos autores de la modificación de teorías. Por ejemplo, Carey (1985) distingue entre "reestructuraciones débiles" y "reestructuraciones radicales". Thagard (1992) indica que en el curso de la adquisición de conocimientos, los conceptos son subsumidos en nuevas categorías ontológicas o reasignados a nuevos niveles de la jerarquía ontológica; Chi (1992) también considera que a lo largo del proceso de cambio conceptual se dan cambios entre las categorías ontológicas.

Desde otra perspectiva algunos autores (por ejemplo diSessa, 1983, 1988; Solomon, 1983) consideran que el conocimiento espontáneo de los estudiantes en un conjunto de ideas fragmentario y asistemático que se sustenta en la intuición y en la experiencia, y que no puede ser considerado una teoría. De acuerdo a T. Kuhn (1977), cuando se aprende ciencia, no se adquieren las estructuras completas e interrelacionadas de una teoría científica sino que más bien se desarrolla una cierta familiaridad con dicha teoría, aceptándosela como una colección válida de soluciones concretas útiles para solucionar problemas de un determinado tipo. Estas soluciones ejemplares son "paradigmas". Cuando los estudiantes aprenden ciencia aplican "sus (propios) paradigmas", utilizando analogías entre la actual situación problemática y una situación previa cuya solución ya le es conocida. El cambio conceptual se produce cuando los estudiantes aplican el "paradigma" adecuado a la situación adecuada (Millar, 1989). En la misma dirección, Linder (1993) sugiere que el cambio conceptual consiste

en aprender a reconocer el contexto adecuado en el cual el conocimiento debe ser aplicado. Vosniadou y Brewer (1992) consideran al cambio conceptual como un proceso en el que los modelos mentales iniciales de los estudiantes son reinterpretados teniendo en cuenta la nueva información presentada que les provee un marco explicativo diferente.

En general, la mayoría de estos autores le otorga gran importancia al conflicto cognitivo. El conflicto cognitivo ayudaría a los estudiantes a estar insatisfechos con sus concepciones previas que no pueden explicar las nuevas situaciones problemáticas. Esta fase de toma de conciencia y desequilibrio podría dar lugar a una fase de reformulación o reconstrucción, y posteriormente a un cambio conceptual.

b) **Cómo promover el cambio conceptual en el aula.**

Los investigadores educativos han aplicado la perspectiva constructivista del aprendizaje a la práctica en el aula. ¿Cómo puede promoverse el cambio conceptual en el aula? Este ha sido el objetivo principal de una gran cantidad de estudios. Algunos de ellos tratan sobre un tópico específico (por ej.: la comprensión del fenómeno de la luz, los conceptos genéticos, la diferenciación entre el peso y la densidad, etc.) e investigan de qué modo distintos programas instruccionales influyen en las ideas espontáneas de los estudiantes y producen el cambio conceptual.

Hewson y Thorley (1989) examinaron en qué medida el modelo de cambio conceptual de Posner y otros (1982) resultó efectivo para ayudar a los estudiantes a adoptar concepciones científicas correctas y a desechar las ideas erróneas. Los resultados mostraron un significativo éxito de este modelo para promover el cambio conceptual. Sin embargo, existen resultados controvertidos respecto al valor del modelo para su implementación en el diseño instruccional. Por ejemplo, no tiene en cuenta los aspectos metodológicos y algunos aspectos no-cognitivos del aprendizaje, como los elementos actitudinales.

Driver (1989) también ofrece una revisión de los estudios en el aula. Algunas investigaciones han desarrollado estrategias para promover el cambio conceptual por medio de la presentación de nuevas experiencias, información discrepante o ejemplos contrarios a la intuición. Otros estudios incluyen actividades que facilitan a los estudiantes la diferenciación de conceptos (por ej.: el calor y temperatura). Algunas veces las

ideas previas de los estudiantes son identificadas y utilizadas para diseñar una secuencia instruccional de contenidos. Además se ha investigado sobre el cambio conceptual que produce la discusión entre pares.

También se ha utilizado la presentación de elementos familiares a los estudiantes. Esto implica establecer analogías o encontrar "concepciones ancladas" (Clement, Brown y Zietsman, 1989). Algunas de las estrategias implementadas son las de facilitar a los estudiantes un gran número de experiencias e incentivarlos a construir un sistema teórico alternativo que luego puedan comparar con sus ideas iniciales. Asimismo se han desarrollado estudios de tipo microgenético. Todas estas estrategias a menudo brindan a los estudiantes oportunidades de hacer explícitas sus ideas y modificarlas. En resumen, los resultados obtenidos muestran que:

- Es difícil promover el cambio conceptual.
- Las ideas de los estudiantes son muy resistentes a cambiar, y modificarlas es un arduo trabajo que lleva tiempo.
- Es necesario que el docente preste atención a cada alumno.
- Presentar información discrepante no necesariamente habilita a los estudiantes a cambiar su concepción incorrecta, aún cuando la contradicción sea reconocida como tal.
- Las habilidades metacognitivas parecen estar involucradas en el proceso de cambio conceptual.

UNA REVISIÓN CRÍTICA DE LAS BASES TEÓRICAS DEL CONSTRUCTIVISMO Y SUS IMPLICACIONES PARA EL DISEÑO INSTRUCCIONAL

Como hemos visto, la mayoría de los modelos propuestos para explicar el cambio conceptual enfatizan el papel que juega el conflicto cognitivo como condición esencial de dicho cambio. Sin embargo, los resultados obtenidos por varios autores demuestran que el conflicto cognitivo en sí mismo no es suficiente para producir el cambio conceptual (por ej.: Driver, 1989; Dreyfus, Jungwirth y Eliovitch, 1990; Nissani y Hoefler-Nissani, 1992; Carretero y Baillo, 1993). Aún cuando los sujetos reconocen contradicciones, esto no necesariamente les permite reemplazar una idea previa por otra más correcta; de hecho, en algunos casos los alumnos parecen retroceder a posiciones menos elaboradas. Por lo tanto, el rol del conflicto cognitivo en el proceso de cambio conceptual necesita

ser clarificado. Desde una perspectiva instruccional, otro punto controvertido que requiere mayor investigación es si el conflicto cognitivo es una apropiada estrategia de la enseñanza. Por ejemplo, Dreyfus y otros (1990) indican que las situaciones de conflicto cognitivo son aceptadas con entusiasmo por los estudiantes exitosos, pero no por aquéllos de bajo rendimiento, los que adoptan actitudes negativas y sienten ansiedad cuando se enfrentan a este tipo de tareas. También se ha señalado insistentemente que las situaciones de conflicto cognitivo deben ser significativas para los estudiantes, y que éstos deben contar con un conocimiento tal que les permita resolver satisfactoriamente el conflicto.

Además, es necesario clarificar si el cambio conceptual debe considerarse como un objetivo instruccional fundamental, independientemente de los contenidos y del nivel educativo. Es claro que el cambio conceptual es un lento proceso que lleva mucho tiempo. Por lo tanto, considerarlo como una meta educativa tiene importantes consecuencias en el diseño de la enseñanza:

a) Los contenidos deben reducirse. Es imposible enseñar, siguiendo una estrategia constructivista, la cantidad de conceptos que exigen los programas educativos.

b) Las materias del currículum deben desarrollarse de manera tal que ofrezcan a los estudiantes la oportunidad de trabajar por su cuenta, teniendo en cuenta las diferencias entre los conocimientos previos de cada uno. En este sentido, si se desarrollan los software adecuados, puede ser útil la tecnología educativa basada en la informática.

c) Como el cambio conceptual es un proceso que lleva tiempo, el diseño instruccional debe tenerlo en cuenta y brindar al alumno no sólo oportunidades a corto plazo, sino también la posibilidad de reconsiderar sus ideas y experiencias a largo plazo.

En este sentido, Villani (1992) se pregunta si el cambio conceptual es un objetivo razonable para todos los niveles educativos. Distingue entre el cambio conceptual "latu sensu" (en sentido lato) y el cambio conceptual "strictu sensu" (en sentido estricto).

"En el cambio conceptual en sentido lato, tenemos la co-existencia de conocimientos nuevos y antiguos, porque el proceso de cambio conceptual se va produciendo con éxito localizado y con una clara preferencia por las situaciones idealizadas. En el cambio conceptual en sentido estricto el nuevo conocimiento académico, así como sus modos de razonamiento y los valores intelectuales implícitos en su uso científico, son aceptados por el alumno, que logra integrarlos en un sistema conceptual coherente y eficiente" (p. 233).

Este autor considera que el cambio conceptual en sentido estricto constituye un objetivo educativo razonable únicamente en el nivel universitario. Por el contrario, el constructivismo ha insistido en el aprendizaje significativo como uno de los objetivos fundamentales de la instrucción. El alumno debe comprender la mayoría de los contenidos enseñados. Es decir que el aprendizaje se considera sinónimo de comprensión total. De cualquier modo, frecuentemente se descuida el hecho de que el aprendizaje asociativo puede ser más apropiado y útil en algunos contenidos que el aprendizaje por reestructuración.

Por otro lado, casi todas las investigaciones sobre las ideas previas de los estudiantes y sobre el cambio conceptual se focalizan en los conceptos científicos. Un importante problema aún sin resolver es determinar si las concepciones de los estudiantes tienen las mismas características en diferentes dominios del conocimiento. Por ejemplo, no sabemos mucho sobre las ideas de los estudiantes en las ciencias sociales y en historia (Carretero, Asensio y Pozo, 1991). Otro interrogante interesante es establecer si el cambio conceptual es un proceso que depende del área del conocimiento. ¿Son útiles para el cambio conceptual en otros dominios los modelos de cambio conceptual propuestos para la ciencia? Desde otra posición el cambio conceptual es considerado como un proceso universal, lo que significa que el proceso sería el mismo para un científico adulto que para un niño ingenuo de 12 años. Con todo, nosotros pensamos que es necesaria más investigación para determinar si la edad y el dominio del conocimiento son factores que pueden influir en el cambio conceptual. Algunos estudios sugieren que las habilidades metacognitivas desarrolladas con la edad juegan un importante rol en el cambio conceptual.

La concepción constructivista del aprendizaje ha tomado de la filosofía de la ciencia un gran número de ideas. Ha delineado una analogía entre el cambio conceptual en los estudiantes y el cambio de teorías en los científicos. En este sentido, siguiendo a Popper, se ha propuesto la falsación como estrategia necesaria para la construcción de un nuevo conocimiento científico; sin embargo, frecuentemente, la falsación no es la estrategia empleada por los científicos para refutar una teoría (por ej.: Nissani y Hoefler-Nissani, 1992). Siguiendo las ideas de Lakatos, Toulmin y especialmente Kuhn, puede considerarse que el conocimiento científico se modifica drásticamente cuando alguien observa un problema desde una perspectiva diferente. Por esta razón, si los científicos no utilizan la falsación, no habría que sorprenderse de que los estudiantes tampoco la usen. Así, si el camino para modificar una teoría es el de observar el problema desde otro punto de vista, la explicación del docente puede jugar un rol esencial para promover el cambio conceptual.

Por otro lado, el constructivismo ha enfatizado los aspectos cognitivos del aprendizaje. Sin embargo, los factores afectivos y sociales pueden explicar en parte por qué las concepciones de los estudiantes son tan difíciles de modificar. Todavía no se ha determinado claramente el papel de los aspectos sociales en el cambio conceptual. De hecho, es posible distinguir tres posiciones diferentes en la perspectiva constructivista del aprendizaje:

- a) El aprendizaje es una actividad solitaria.
- b) El aprendizaje es mejor con amigos.
- c) El aprendizaje es imposible sin amigos.

Los investigadores piagetianos y cognitivos sostienen la primera posición, la segunda corresponde a la de autores que han estudiado la influencia del conflicto socio-cognitivo, y la tercera es la posición de los autores vigotskianos. Es necesario realizar más investigaciones para determinar en qué medida la cooperación entre pares contribuye a promover el cambio conceptual. Las motivaciones, actitudes e ideas de los estudiantes acerca del aprendizaje aún no se han estudiado en profundidad y en el futuro pueden proveer pistas interesantes para caracterizar el proceso de cambio conceptual.

BIBLIOGRAFÍA

- BREWER, W. F. & SAMARAPUNGAVAN, A. (1991). Child theories versus scientific theories: Differences in reasoning or differences in knowledge? In R. R. Hoffman & D. S. Palermo (Eds.) *Cognition and the symbolic processes; applied and ecological perspectives*, Hillsdale, NJ: LEA.
- CAREY, S. (1985). *Conceptual change in childhood*. Cambridge, MA: MIT Press.
- CAREY, S. (1991). Knowledge acquisition: enrichment or conceptual change? In S. Carey & R. Gelman (Eds.) *The epigenesis of mind. Essays on Biology and Cognition*. Hillsdale, NJ: LEA.
- CARRETERO, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Madrid: Edelvives.
- CARRETERO, M., ASENSIO, M. & POZO, J. I. Cognitive development, historical time representation and causal explanations in adolescence. In: M. CARRETERO, M. POPE, R. J. SIMONS y J. I. POZO (Eds.) (1991). *Learning and Instruction, Vol. III, European Research in an International Context*. Oxford: Pergamon Press, 27-48.
- CARRETERO, M. & BAILLO (1993). Effects on counterevidence on conceptual change in Physics and History. Paper presented at the Fifth EARLI Conference, Aix-en-Provence, August, 31, September, 5.
- CASE, R. & BEREITER, C. (1984). From behaviorism to cognitive behaviorism to cognitive development: steps in the evolution of instructional design. *Instructional Science*, 13, 141-158.
- CLEMENT, J.; BROWN, D. E. & ZIETSMAN, A. (1989). Not all preconceptions are misconceptions: finding "anchoring conceptions" for grounding instruction on students' intuitions International. *Journal of Science Education*, vol. 11, special issue, 554-565.
- CHI, M. T. H. (1988). Children's lack of access and knowledge reorganization: an example from the concept of animism. In F. Weinert & M. Perlmutter (Eds.) *Memory development: universal changes and individual differences*. Hillsdale, NJ: LEA.
- CHI, M. T. H. (1992). Conceptual change within across ontological categories: examples from learning and discovery in science. In R. Giere (Ed.) *Cognitive models of science*. (Minnesota Studies in the philosophy of science, vol 15). Minneapolis: University of Minnesota Press.

diSESSA, A. A. (1983). Phenomenology and the evolution of intuition. In D. Gentner & A. L. Stevens (Eds.) *Mental models*. Hillsdale, NJ: LEA.

diSESSA, A. A. (1988). Knowledge in pieces. In G. Forman & P. B. Pufall (Eds.) *Constructivism in the computer age*. Hillsdale, NJ: LEA.

DREYFUS, A.; JUNGWIRTH, E. & ELIOVITCH, R. (1990). Applying the "cognitive conflict" strategy for conceptual change - some implications, difficulties and problems. *Science Education*, 74 (5), 555-569.

DRIVER, R. (1989). Students' conceptions and the learning of science. *International Journal of Science Education*, vol. 11, special issue, 481-490.

FETHERSTONHAUGH, T. & TREAGUST, D. F. (1992). Students' understanding of light and its properties: teaching to engender conceptual change. *Science Education*, 76(6), 653-672.

GELMAN, R. (1990). First principles organize attention to and learning about relevant data: number and the animate-inanimate distinction as examples. *Cognitive Science*, 14, 79-106.

HEWSON, P. W. & THORLEY, N. R. (1989). The conditions of conceptual change in the classroom. *International Journal of Science Education*, vol.11, special issue, 541-553.

KEIL, F. C. (1983). On the emergence of semantic and conceptual distinctions. *Journal of Experimental Psychology: General*, 112, 357-385.

KUHN, T. S. (1977). *The essential tension*. Chicago: University of Chicago Press.

LINDER, C. J. (1993). A challenge to conceptual change. *Science Education*, 77(3), 293-300.

McCLOSKEY, M. (1983). Naive theories of motion. In D. Gentner & A. L. Stevens (Eds.) *Mental models*. Hillsdale, NJ: LEA.

MILLAR, R. (1989). Constructive criticisms. *International Journal of Science Education*, vol.11, special issue, 587-596.

NISSANI, M. & HOEFLER-NISSANI, D. M. (1992). Experimental Studies of belief dependence of observations and of resistance to conceptual change. *Cognition and Instruction*, 9(2), 97-111.

NUSSBAUM, J. (1989). Classroom conceptual change: philosophical perspectives. *International Journal of Science Education*, vol.11, special issue, 530-540.

POSNER, G. J.; STRIKE, K. A.; HEWSON, P. W. & GERTZOG, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211-227.

SMITH, C.; CAREY, S. & WISER, M. (1985). On differentiation: A case study of the developments of the concepts of size, weight and density. *Cognition*, 21, 177-237.

SALOMON, J. (1983). Thinking in two worlds of knowledge. In H. Helm & J. D. Novak (Eds.) *Proceedings of the International Seminar: Misconceptions in Science and Mathematics*. Ithaca, NY: Cornell University.

THAGARD, P. (1992). *Conceptual revolutions*. Princeton: University Press.

VILLANI, A. (1992). Conceptual change in science and science education. *Science Education*, 76(2), 223-237.

VOSNIADOU, S. & BREWER, W. (1992). Mental models of the earth: a study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology*, 24, 535-585.

WELLMAN, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: Bradford Books/MIT Press.

WHITE, R. T. & GUNSTONE, R. F. (1989). Metalearning and conceptual change. *International Journal of Science Education*, vol.11, special issue, 577-586.

WINN, W. (1990). Some implications of cognitive theory for instructional design. *Instructional Science*, 19, 53-69.

EL CONOCIMIENTO PSICOLÓGICO COMO FUNDAMENTO TEÓRICO-EXPLICATIVO DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS

José Escoriza Nieto*

El objetivo de este artículo es analizar la relación entre esquemas de conocimiento de los profesores/as y las características del proceso de toma de decisiones interactivas en los contextos educativos escolares. Los estudios realizados hasta el momento han aportado resultados contradictorios, demostrativos de que las decisiones instruccionales se fundamentan en conocimientos y procesos muy diversos: intuición, improvisación, rutinas o procedimientos tradicionales, experiencias personales, técnicas normalizadas desde fuera o conocimiento práctico generado en otros contextos, conocimiento psicoinstruccional, etc. La propuesta que formulamos consiste en considerar que las prácticas de enseñanza deben estar fundamentadas en el conjunto de conocimientos aportados en el ámbito de las Ciencias de la Educación, es decir, el conocimiento técnico psicoinstruccional debe estar conectado a una serie de principios explicativos, seleccionados en este campo del conocimiento, considerados como referentes teóricos en los que basar los procesos de toma de decisiones en las fases de diseño, desarrollo e innovación curricular. Como ejemplo, proponemos analizar la relación entre conceptualización diferencial de los procesos de lectura/escritura y su incidencia en el modelo de prácticas de enseñanza desarrollado con respecto a la educación de la literidad.

1. DESCONEXIÓN ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

Si pedimos a los profesores/as que nos informen acerca del desarrollo de su actividad práctica en el aula recibiremos, con toda

* Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. (08035) Barcelona.

seguridad, una descripción detallada, especificada y concreta. Pero si la demanda está orientada al objetivo de conocer los fundamentos teórico-explicativos de esa práctica, posiblemente la respuesta obtenida nos permita elaborar una conclusión determinate y, a la vez, preocupante: **la desconexión entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico**. La génesis y desarrollo de este fenómeno, tan particular en el mundo educativo, se articula en torno a una doble polémica que goza de gran tradición:

- a) Por una parte, si la práctica educativa debe ser considerada como un proceso artístico o como un proceso tecnológico.
- b) Por otra, si las aportaciones, derivadas de la investigación psicológica y psicoeducativa, pueden ser consideradas como relevantes y pertinentes con respecto a su aplicación a las situaciones educativas.

Con respecto a la primera cuestión, hemos de decir que tradicionalmente la posición dominante ha sido la de considerar a la acción educativa más como un proceso artístico que como un proceso tecnológico. El argumento nuclear de la propuesta se articula en torno a la idea básica de que **"el maestro nace y no se hace"**, lo que conlleva una despreocupación y un desinterés casi sistemático por la selección de aquellos conocimientos científicos considerados como los más relevantes para la formación (inicial y permanente) de los profesionales de la docencia. En su lugar, la opción adoptada consiste en diseñar una propuesta curricular de amplio espectro temático (formación cultural general), en base, probablemente, a la idea no formulada en términos explícitos, de que las soluciones que los profesores/as den a los problemas educativos y las decisiones interactivas que adopten en el desarrollo curricular, se corresponderán con una práctica educativa guiada por la dimensión vocación-intuición y no por la dimensión conocimiento-reflexión pedagógica. Como ya hemos indicado en otro momento (Escoriza, 1989), nos encontraremos ante una actividad docente en la que:

- la práctica educativa está menos guiada por el conocimiento que por el binomio intuición-improvisación;

- la actividad docente se fundamenta en las experiencias personales previas, primero como alumno/a (enseñar como ha sido enseñado/a) y después como profesor/a (la experiencia derivada de la intuición convertida en práctica educativa).

La polémica sobre si la actividad docente es un proceso artístico o es un proceso tecnológico ha generado, asimismo, una propuesta alternativa: la de considerar al profesor/a como un simple ejecutor/a. En este supuesto, la desconexión teoría-práctica sigue vigente pero con otras connotaciones. El profesor/a (como ejecutor de directrices, rutinas, procedimientos) se limitaría a desarrollar una práctica educativa normalizada desde fuera, desligada de su propia iniciativa y, en determinados supuestos, basada en un conocimiento práctico derivado de o generado en realidades escolares ajenas o muy distantes de aquella en la que se va a aplicar. En el ámbito de este enfoque podemos situar la propuesta formulada por Brophy (1980) al afirmar que la clave, para la mejora de la práctica docente, residiría en concentrarse en el desarrollo del conocimiento acerca de la enseñanza efectiva y traducirlo en algoritmos que los profesores/as pueden aprender e incorporar en su planificación previa de la enseñanza. Un acusado énfasis en la formación tecnológica del profesorado es una cuestión preocupante y puede presentar diversos matices. Para Gimeno Sacristán (1988, p. 201), "el profesor ejecutor de directrices es un profesor desprofesionalizado... La acepción del profesor ejecutor ha sido reforzada, desde un punto de vista científico, al concebir las competencias docentes como una agregación de destrezas sometibles a control de patrones específicos de comportamiento... El modelo de racionalidad técnica no es aplicable, en sentido estricto, a los profesores, como tampoco se adjudica rigurosamente a otros profesionales cuya actividad puede parecer que cae más en ese esquema: un médico, un arquitecto, etc. El análisis de las actuaciones prácticas de los profesores, la entidad epistemológica del conocimiento y de la técnica pedagógica posible, y los supuestos éticos dentro de los que ha de desenvolverse la actividad de la enseñanza, nos impiden admitir esa imagen cerrada de tecnólogo pertrechado de normas precisas". Lanier y Little (1986, p. 551) denuncian el hecho de que una orientación técnica, en la formación de los profesores, implica la omisión de una serie de aprendizajes relacionados con las estrategias de enseñanza que permitirían a los profesores/as no sólo evaluar la calidad de los procesos educa-

tivos, sino también la evaluación crítica de las propuestas formuladas desde fuera para mejorarlos. Estos autores plantean además otro problema fundamental y es que la cuestión básica no reside en el hecho de que los profesores/as aprendan **como** desarrollar procedimientos de intervención educativa sino que ello suponga la exclusión del **porqué**. Es decir, existe el grave riesgo potencial de que *la técnica sea tratada como un fin en sí misma y, por tanto, desprovista o desconectada de los principios explicativos que harían de ella un objeto de reflexión pedagógica e impedirían o dificultarían, en consecuencia, la puesta en escena de una de las funciones básicas del profesor/a: la innovación del currículum fundamentada en el conocimiento psicopedagógico*. Las repercusiones negativas de un enfoque exclusivamente tecnológico de la enseñanza vienen siendo planteadas desde hace ya bastante tiempo. Según McCutcheon (1982), desde Dewey hasta la actualidad se han sucedido las indicaciones acerca del peligro que supone una orientación de estas características en base a la argumentación de que ello implicaría olvidar los principios teóricos necesarios para comprender los problemas de la enseñanza, cómo aprenden los niños/as, cómo deben ser tomadas las decisiones para el diseño y desarrollo del currículum y de qué manera los procesos y estructuras cognitivas de los alumnos/as pueden influir y ser influidos por la enseñanza. La inoperancia e ineficacia de los procesos de intervención educativa de índole universal y general, derivados de la aplicación sistemática de algoritmos (recetas, procedimientos, etc.), sería, por tanto, la consecuencia más destacable: "si se admite el carácter singular, dinámico y cambiante de cada contexto escolar y del aula, el profesor no puede ser un mero técnico que aplica una secuencia de rutinas preespecificadas y experimentadas por los expertos y científicos. No existen algoritmos universalmente válidos para gobernar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, porque no hay ámbitos de enseñanza equiparables, idénticos, en su estructura y funcionamiento. Las variables psicosociales se resisten a un tratamiento homogeneizador, quiebran los algoritmos. Más bien al contrario, la tarea del profesor en el aula se asemeja a la labor del artista, del clínico, que apoyándose no sólo en el dominio de técnicas y destrezas sino también en el conocimiento de las ciencias, elabora un modo personal de intervención a partir del diagnóstico y evaluación continua de la situación del ecosistema del aula" (Pérez Gómez, 1987, p. 10).

Esta polémica, centrada en torno a la cuestión de si la enseñanza debe ser considerada como una actividad artística o como una actividad tecnológica, no exige, necesariamente, un posicionamiento reduccionista o excluyente de una u otra de las dos propuestas. Más bien, debe ser interpretada en términos de síntesis conciliadora al considerar que la práctica educativa requiere unos determinados niveles de intuición, creatividad y conocimientos tecnológicos, lo que no impide el hecho de que unos y otros estén fundamentados en el conocimiento científico. Es decir, el conocimiento científico debe ser considerado como soporte y fundamento de una práctica educativa creativa y constructiva compatible y conciliada con una práctica educativa caracterizada por la aplicación de un conjunto determinado de conocimientos tecnológicos.

El segundo elemento de la polémica hace referencia al grado de pertinencia del conocimiento psicológico con respecto a su aplicación a las prácticas educativas. En el análisis realizado por Coll (1983) acerca de los diversos intentos de aplicar el conocimiento psicológico a los contextos educativos escolares, podemos distinguir dos momentos claramente diferenciados:

a) Hasta la década de los 50 aproximadamente, los intentos de aplicación se concretan en la selección de conocimientos ya elaborados por la Psicología en base a unos criterios más o menos explícitos de relevancia y pertinencia, la traducción de los mismos en prescripciones educativas y aplicación de éstas a la planificación y conducción del aprendizaje escolar. Las dificultades surgidas en estos intentos generan un marcado escepticismo en cuanto a la aplicabilidad potencial de las teorías comprensivas del aprendizaje que dominan la escena psicológica entre 1930 y 1950 aproximadamente.

b) El segundo momento lo podemos situar hacia finales de la década de los años 50 y está caracterizado por la convicción de que las nuevas teorías psicológicas permitirán superar las dificultades planteadas por la aplicabilidad de los conocimientos psicológicos en la resolución de los problemas educativos. Esta convicción surge de la toma de conciencia acerca de la necesidad de establecer una clara correspondencia entre conocimiento científico y conocimiento tecnológico, es decir, "la utilización sistemática del conocimiento psicológico dirigida a la elaboración de pro-

cedimientos que fundamenten la innovación educativa o que permitan mejorar las prácticas existentes" (Snelbecker, 1974 p. 167, citado por Coll, 1983).

En la actualidad, el establecimiento de la necesaria correspondencia entre conocimiento científico y conocimiento tecnológico ha estimulado enormemente el diseño y desarrollo de la investigación en contextos educativos escolares. Estamos asistiendo a un progresivo desplazamiento en los escenarios de investigación, desde los laboratorios al aula. Los primeros especialistas en el campo de la Psicología Educativa acentuaron una orientación experimental clásica que poco a poco fue desapareciendo hasta ser sustituida progresivamente por una investigación de los fenómenos complejos en situaciones escolares pero que, debido sus resultados insatisfactorios, fue debilitándose hasta desaparecer hacia los años cincuenta (Beltrán, 1985). Hace unos años, Glaser (1973) proponía que la posición más rentable, para un psicólogo educativo, era la de tener un pie en el laboratorio y otro en el aula. Por nuestra parte (Escoriza, 1988) sugeríamos la conveniencia de considerar, como la posición más rentable, la de tener los dos pies en el gran laboratorio que debería ser el aula y ello en base a intentar adoptar medidas tendientes a superar o al menos mitigar en lo posible los problemas derivados de la innecesaria contextualización de los resultados obtenidos. Por tanto entendemos que la necesidad de dar validez ecológica a los resultados y de analizar y observar lo que ocurre en la realidad educativa, justifica un cambio de perspectiva en cuanto a la orientación de la investigación psicopedagógica (Escoriza, 1988).

2. CONOCIMIENTO PSICOLÓGICO Y DESARROLLO INSTRUCCIONAL

El análisis teórico-explicativo de las actividades educativas escolares puede y debe abordarse a partir de las informaciones derivadas de diversos campos del conocimiento científico, pero, y de acuerdo con Coll (1987, p. 35), son las que tienen su origen en el conocimiento psicológico las que merecen una valoración especial y ello por dos razones:

a) En primer lugar porque al referirse a los procesos que subyacen al crecimiento personal, su pertinencia está asegurada cualesquiera que

sean el nivel educativo al que corresponda el Diseño Curricular y las intenciones concretas que se persigan.

b) En segundo lugar, porque inciden en mayor o menor medida sobre los cuatro bloques de componentes principales del Currículum: selección de objetivos y contenidos, establecimiento de secuencias de aprendizaje que favorezcan al máximo la asimilación significativa de los contenidos y el logro de los objetivos, toma de decisiones respecto a la manera de enseñar y evaluación en la extensión y profundidad deseados de los aprendizajes prescritos.

Las aportaciones derivadas del conocimiento psicológico pueden proporcionar, en consecuencia, un marco de referencia explicativo pertinente para la fundamentación de las decisiones que los profesores/as deben tomar tanto en la fase de diseño como en la fase de desarrollo curricular. Ahora bien ¿qué problemas lleva implícitos la selección de estos conocimientos?, ¿qué criterios son los que deben presidir la selección de unas u otras aportaciones?, ¿la multiplicidad y variabilidad de las situaciones de Enseñanza-Aprendizaje pueden ser abordadas por una sola teoría?, ¿los conocimientos aportados por la investigación psicológica gozan todos ellos del mismo grado de pertinencia con respecto a su aplicabilidad a las prácticas educativas?, ¿las teorías seleccionadas deben ser consideradas como guías o referentes o como determinantes de la acción educativa?, etc.

Los intentos orientados a encontrar una respuesta satisfactoria, a estas u otras cuestiones similares, han generado la formulación de propuestas alternativas diversas de tipo ecléctico unas y con una fuerte dosis de reduccionismo otras. En cualquier caso, la adopción de un determinado marco explicativo como referente teórico de lo que un profesor/a hace en el aula se configura como la condición básica capaz de garantizar un mínimo de coherencia en las decisiones que diaria y sistemáticamente debe tomar en el aula, y estas decisiones serán radicalmente diferentes en función del referente adoptado.

El profesor/a concebido como un técnico que aplica destrezas, estrategias, habilidades, etc. ha sido una propuesta que ha recibido sustento y apoyo teórico tanto por parte del conductismo como por parte de la teoría del procesamiento de la información. El profesor/a conductista se

configura como un técnico en la administración de refuerzos con el fin de controlar la conducta de los alumnos en la forma prevista (es un técnico en el control del comportamiento, modificación de conducta, etc.). La función de la educación consiste en transmitir a los alumnos/as un conjunto de conocimientos (el profesor como técnico en transmitir información) que, como receptores pasivos, acumulan mecánicamente. El profesor/a es el único responsable de los resultados del aprendizaje y centra toda su actividad en desarrollar procesos instruccionales diseñados con independencia de las necesidades y características de los alumnos/as. El proceso de aprendizaje se origina y desarrolla bajo el total y absoluto control y responsabilidad del profesor/a, es decir, el profesor/a es considerado como el principal o único responsable del resultado del proceso de aprendizaje. Este control opera en todos los momentos y facetas del proceso instruccional:

a) *El profesor/a selecciona y transmite la información ya elaborada*, quedando limitada la actividad del alumno/a a recibirla, memorizarla y reproducirla, en su momento, con el mayor grado de similaridad (el aprendizaje como proceso de memorización, el alumno/a como receptor pasivo). En el ámbito educativo, la instrucción programada constituye un buen ejemplo de aplicación práctica de los principios conductistas (lineal program, branching program, computer assisted instruction).

b) *El profesor/a como técnico en la administración de recompensas*: el aprendizaje tiene lugar bajo condiciones de refuerzo y castigo (el refuerzo como condición para el incremento de las conductas deseables, el castigo como condición para la extinción de las conductas no deseables). Son, por tanto, las consecuencias de la conducta las que se configuran como el factor explicativo de los procesos de cambio comportamental (modificación de conducta generada por motivación extrínseca). La relevancia otorgada, desde la perspectiva conductista, tanto a la práctica (actividad repetitiva) como a la administración de refuerzos y castigos, nos llevan a la conclusión de considerar a los procesos de aprendizaje como procesos basados y explicados en términos de *práctica reforzada*. La importancia otorgada a la práctica se manifiesta en la convicción educativa de que la mejor manera de aprender es practicando y, en conse-

cuencia, el alumno/a que no aprende es porque no ha practicado lo suficiente. El alumno/a aprende repitiendo sistemáticamente la secuencia de operaciones que definen la realización de la tarea. Una tarea es considerada como un componente de habilidades: discriminación, generalización, asociación y secuenciación (Gropper, 1987). Cada habilidad o componente puede ser practicado de forma aislada y descontextualizada, y asociada gradualmente hasta posibilitar su completa ejecución. La práctica constituye, por tanto, un elemento central y común a todos los tratamientos educativos y aplicable a todos los alumnos/as, con el fin de garantizar el dominio de la tarea objeto de aprendizaje. En definitiva: énfasis en los aprendizajes repetitivos y en la consideración de la práctica como un mecanismo eficaz de aprendizaje. El interés educativo se centra, por tanto, en comprobar cómo las consecuencias afectan y determinan los procesos comportamentales. Para que una respuesta llegue a estar bien consolidada en el repertorio conductual del alumno/a es importante, según indica Hawkins (1977), que dicha respuesta se produzca asociada repetidamente a sus consecuencias. Las consecuencias como procedimiento para promover el autocontrol conductual. Dicho autocontrol no implica (Glover, Bruning y Filbeck, 1983) que el medio exterior no esté implicado en el cambio conductual, sino que lo que significa es que una respuesta es controlada por otra. Los aspectos que abarca el autocontrol son: control de los estímulos, autorrefuerzo (como una forma efectiva para que los alumnos/as aprendan a controlar sus propias acciones; reforzarse a sí mismos las respuestas deseadas) y la autoinstrucción cognitiva (las instrucciones que las personas se dan a sí mismas con el fin de controlar o modificar sus respuestas). Ello supone que el alumno/a:

- se implique activamente en la realización de respuestas correctas: el aprendizaje como un proceso de ensayo y error hasta conseguir la respuesta esperada;
- debe tener oportunidades frecuentes para responder: repetición de la tarea; aprendizaje repetitivo.

c) *Los profesores/as conceden una importancia decisiva a la metodología educativa* (el profesor/a como técnico en aplicar unos métodos determinados con el fin de producir los cambios conductuales deseados) y a sus efectos generalizantes. Su resultado puede manifestarse en una doble tendencia:

- ignorar las diferencias y necesidades educativas individuales o, lo que es lo mismo, ignorar que la función básica de la actividad docente es dar respuestas educativas a la diversidad. Las diferencias individuales requieren respuestas educativas individualizadas (ayuda educativa adaptada a las características psicológicas de los alumnos/as, es decir, la práctica educativa debe "contribuir al diseño y desarrollo de entornos y formas de enseñanza que tengan en cuenta las características de los alumnos y alumnas que participan en ellos, con el objetivo último de que estas diferencias no sean un obstáculo para el aprendizaje, sino que, por el contrario, puedan llegar a constituir elementos favorecedores y enriquecedores del mismo" (Miras, en prensa);

- homogeneización tanto de los procesos instruccionales como de los procesos de aprendizaje. La propuesta educativa tiene un marcado carácter homogeneizante y al alumno/a no le queda otra alternativa que adaptarse al método, objetivos y contenidos generales que establece el sistema.

Otro de los principios, estrechamente relacionado con la práctica reforzada, y que sirve de fundamento para la orientación de la acción docente, es el que hace referencia al *aprendizaje asociativo*: el objetivo de la práctica reforzada es promover la realización de aprendizajes asociativos. El aprendizaje implica la formación de asociaciones entre dos o más elementos, es decir, el aprendizaje es considerado como el proceso que posibilita dichas asociaciones en diferentes grados de automatización (formación de hábitos). Una propiedad importante de los aprendizajes realizados es su generalización: supone aprender a responder de forma similar a dos o más estímulos que comparten ciertos rasgos comunes (se espera que la similitud entre tareas evocará respuestas similares). Poder generalizar implica no tener que desarrollar procesos de aprendizaje siempre que se produzca una cierta variación en las nuevas tareas presentadas. Los problemas pueden producirse como consecuencia de generalizaciones incorrectas (fenómeno de la sobregeneralización).

Una segunda forma de interpretar la actividad docente tiene su origen en la teoría rogeriana. Según indica Salmon (1988), en esta perspectiva el énfasis recae en la importancia crucial de la personalidad en la formación de un buen profesor/a. El profesor/a eficaz es definido en términos de personalidad, no existiendo diferencia alguna entre una buena

enseñanza y una buena psicoterapia. En opinión de Salmon (1988), la personalidad del profesor/a puede ser un factor tan importante como la del alumno y la clave de un buen aprendizaje puede residir en el tipo y calidad de las relaciones interpersonales establecidas.

Una tercera propuesta tiene su origen en el análisis de las teorías cognitivas que puedan ser consideradas como relevantes para explicar y comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las propuestas teóricas, formuladas en el ámbito de la Psicología Cognitiva, comparten una serie de principios básicos y difieren en el énfasis atribuido a procesos específicos. Esta particularidad impide, por una parte, hablar en términos de una teoría cognitiva individual, pero, por otra parte, posibilita el hecho de poder seleccionar un conjunto de principios considerados como marco general explicativo válido en el que fundamentar los procesos de toma de decisiones interactivas en los contextos educativos escolares. La propuesta formulada por Coll (1987) constituye un marco de referencia delimitado por los siguientes enfoques cognitivos:

- la teoría genética de Piaget y de sus colaboradores de la escuela de Ginebra, tanto en lo que concierne a la concepción de los procesos de cambio, como las formulaciones estructurales clásicas del cambio operatorio y las elaboraciones recientes en torno a las estrategias cognitivas y los procedimientos de resolución de problemas;

- la teoría de la actividad en las formulaciones de Vygotsky, Luria y Leontiev y en sus desarrollos posteriores (Wertsch, Forman, Cazden, etc.), en particular en lo que se refiere a la manera de entender las relaciones entre aprendizaje y desarrollo y la importancia acordada a los procesos de relación interpersonal; la prolongación de estas tesis en los planteamientos de la Psicología Cultural, tal como aparece enunciada en los trabajos de M. Cole y de sus colaboradores del Laboratory of Comparative Human Cognition de la Universidad de California, que integra los conceptos de desarrollo, aprendizaje, cultura y educación en un esquema explicativo unificador;

- la teoría del Aprendizaje verbal significativo de D. P. Ausubel y su prolongación en la teoría de la Asimilación de R. E. Mayer, especialmente dirigidas a explicar el aprendizaje de bloques de conocimiento altamente estructurados;

- las teorías de los esquemas (Anderson, Norman, Rumelhart, Minsky, etc.) que, inspiradas en los principios del enfoque de procesamiento humano de la información, postulan que el conocimiento previo, organizado en unidades significativas y funcionales, es un factor decisivo en la realización de nuevos aprendizajes;

- la teoría de la Elaboración de M. D. Merrill y Ch. M. Reigeluth, que constituye un interesante intento de construir una teoría global de la instrucción.

La adopción de estos principios explicativos como marco teórico en el que fundamentar la naturaleza del conocimiento práctico instruccional, implica otorgar una total relevancia a:

a) El papel del profesor/a en proporcionar andamiaje para ayudar a los alumnos/as en la realización de tareas dentro de la Zona de Desarrollo Próximo. El alumno/a participa en la actividad estructurada por el profesor/a y éste/a le proporciona un determinado nivel de ayuda y guía en función de las dificultades generadas en la dinámica del proceso de internalización de los contenidos considerados como objetivo de aprendizaje. Es esta situación de **andamiaje** la que posibilita y permite, según Rogoff, Malkin y Gilbride (1984), que el niño amplie su nivel actual de desarrollo a otros niveles superiores de competencia personal. Para Edwards y Mercer (1988, p. 37), las nociones de **Zona de Desarrollo Próximo** y de **andamiaje**, contienen una noción de especial significación para el análisis de los procesos educativos escolares: **la noción de traspaso** (el conocimiento y competencia del adulto pasa, en determinado momento, a poder del niño). La esencia del proceso consiste, de acuerdo con Edwards y Mercer (1988), en que los alumnos/as no permanezcan siempre apoyados por el andamiaje de la ayuda de los adultos, sino que lleguen a tomar control por sí mismos. La ayuda educativa, entendida como ayuda prestada por el profesor/a en la Zona de Desarrollo Próximo, supone asumir que:

- interactuar dentro de la Zona de Desarrollo Próximo implica entender la actividad educativa como una actividad conjunta de todos los participantes: colaboración, negociación, intersubjetividad;

- compartir las definiciones sucesivas de la situación en la Zona de Desarrollo Próximo;

- estas interacciones se caracterizan por constituir un sistema dinámico orientado a la consecución de los objetivos compartidos previstos.

b) El papel central del lenguaje como instrumento de representación, comunicación y regulación (multifuncionalidad del lenguaje en el desarrollo de la cognición): pensamiento, razonamiento, solución de problemas, construcción de representaciones mentales, etc. Según Wertsch (1985), el funcionamiento psicológico inferior se transforma en funcionamiento psicológico superior por la incorporación de la mediación semiótica en la actividad. La relevancia instrumental reconocida al lenguaje en los procesos de interacción educativa, tiene las siguientes implicaciones (Escoriza, 1994):

- los procesos de enseñanza-aprendizaje son considerados como procesos discursivos (el discurso como generador de la construcción de representaciones mentales);

- el proceso de construcción del conocimiento es entendido como un proceso de construcción conjunta de significados (el lenguaje como instrumento en el proceso de negociación conjunta de significados);

- el progreso en la internalización de contenidos escolares más complejos se fundamenta y está incluido por el establecimiento de definiciones compartidas previas;

- los procesos de interacción educativa son procesos dialécticos e incluso pueden llegar a la confrontación.

c) La enseñanza recíproca. Hemos indicado en otro apartado anterior que, desde la perspectiva sociocultural, la función ideal del profesor/a es la de proporcionar andamiaje (diálogo colaborativo) para ayudar a los alumnos/as en la realización de las tareas en la Zona de Desarrollo Próximo. Igualmente, en la enseñanza recíproca, propuesta por Palincsar y colaboradores (1984, 1986), el papel del profesor es el de colaborar con los alumnos/as en el proceso de construcción de los significados compartidos. Este diálogo colaborativo es estructurado (Hamilton y Ghatala, 1994) en torno a las estrategias básicas de comprensión tales como predecir, cuestionar, resumir y clarificar. Estas estrategias fueron seleccionadas en base a las siguientes razones (Hamilton y Ghatala, 1994):

- son actividades que emplean los buenos lectores/as, pero no los lectores/as con dificultades;

- mejoran la comprensión y proporcionan al lector/a oportunidades para controlar el proceso de comprensión;

- estas estrategias posibilitan por sí mismas los procesos de andamiaje mediante el diálogo colaborativo: sirven para estructurar y apoyar la discusión y negociación de los significados (la participación de los alumnos/as en el diálogo). La ayuda prestada por el profesor/a varía a lo largo del desarrollo de la sesión didáctica: En la fase de **modelado**, la responsabilidad total es del profesor/a; en la fase de **práctica guiada**, se va produciendo una delegación progresiva en el control de la actividad conjunta del profesor/a a los alumnos/as y, finalmente, en la fase de **práctica independiente**, la responsabilidad es de los alumnos/as, primero mediante actividades de colaboración en trabajos de grupos pequeños y, posteriormente, mediante actividades individuales.

El énfasis, por tanto, se focaliza en interpretar los procesos educativos como procesos de colaboración y ayuda en vez de considerarlos como procesos de control y dirección de las interacciones instruccionales, por parte del profesor/a. Con ello se pretende subrayar la importancia educativa atribuida al diálogo colaborativo entre profesores/as y alumnos/as en la construcción del conocimiento (internalización de estrategias de autoaprendizaje participando el alumno/a en diálogos con el profesor/a o con los demás alumnos/as), frente a las interacciones de dominio, de imposición, etc. postuladas por otros enfoques psicoinstruccionales.

d) Los procesos de interacción entre iguales: han sido investigados en los contextos de la tutorización y de cooperación, e interpretados desde dos perspectivas diferentes y, a la vez, complementarias: la perspectiva piagetiana y la perspectiva vygotskiana. La primera se focaliza en la incidencia del conflicto cognitivo, generado en los procesos de interacción, en relación al desarrollo cognitivo. La segunda, centra su interés en la importancia del lenguaje, del diálogo, para guiar las acciones conjuntas en la consecución de conocimientos compartidos. Los procesos de interacción entre iguales son considerados como fundamentales en la realización de tareas que requieren el empleo del lenguaje para regular el comportamiento de los demás, es decir, tareas que implican un cierto nivel de discusión:

de los problemas planteados y tareas que suponen compartir significados, en clara contraposición a los procesos educativos orientados a la adquisición de habilidades o a la memorización de los contenidos propuestos por el profesor/a.

e) Procedimientos de evaluación basados en la Zona de Desarrollo Próximo. Desde la perspectiva sociocultural se enfatiza de forma especial el empleo de medidas que permiten evaluar el potencial de aprendizaje, es decir, lo que el alumno/a es capaz de aprender con la ayuda de otra persona más experta. A nivel de diseño y desarrollo instruccional, la información considerada como necesaria es aquella que nos permite establecer la posibilidad de que el alumno/a pueda relizar una tarea si su participación en ella cuenta con la ayuda y colaboración educativa ajustada a sus intereses y necesidades. El nivel de eficacia de los procesos de influencia educativa será mayor o menor en función de su mayor o menor grado de operatividad en la Zona de Desarrollo Próximo de los alumnos/as (enseñanza adaptativa). La respuesta educativa a la diversidad sólo será posible y eficaz si el profesor/a posee información relativa a las tareas que el alumno/a puede hacer por sí mismo y las tareas que puede realizar si la propuesta responde y se ajusta a sus necesidades educativas personales. Es, además, esta información la que, en definitiva, determinará las características de las oportunas y correspondientes adaptaciones curriculares individuales.

f) La importancia atribuida a los conocimientos previos en la realización de aprendizajes funcionales y significativos. Tanto la teoría de los esquemas (Rumelhart, 1984), como la teoría del Aprendizaje Verbal significativo (Ausubel y cols., 1983), se fundamentan en el principio de que el factor intrapersonal más importante que influye en el proceso de construcción del conocimiento es lo que el alumno/a ya sabe. Desde la perspectiva constructivista, uno de los temas principales en la investigación de los procesos de comprensión y aprendizaje es, según Resnick (1983), la importancia reconocida a los conocimientos previos en el proceso de comprensión: grado en el que los significados textuales pueden ser relacionados e integrados en la estructura cognitiva existente del lector/a. Son los conocimientos previos los que permiten que el alumno/a pueda:

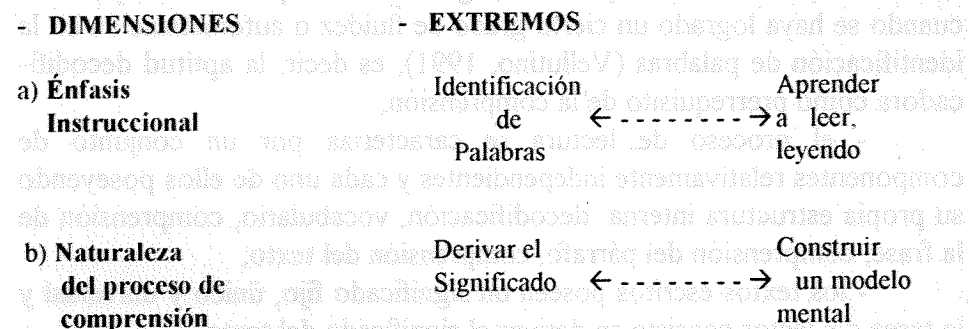
- establecer relaciones sustantivas y no relaciones arbitrarias entre dichos conocimientos y los nuevos significados;
- atribuirle sentido y significado a los nuevos significados;
- construir una representación o modelo mental de los aprendizajes realizados;
- emplearlos en la realización de nuevos aprendizajes.

g) Orientar con mayor intensidad los procesos de intervención educativa a que el alumno/a **aprenda a aprender** en lugar de centrarse en promover la adquisición exclusiva de conocimientos y habilidades. Con ello, la enseñanza de Estrategias de Aprendizaje (estrategias cognitivas y metacognitivas) son incorporadas a los contenidos escolares con el fin de conseguir que el alumno/a pueda realizar procesos de aprendizaje de forma independiente (que aprenda a aprender por sí mismo).

3. NATURALEZA DE LA RELACIÓN ENTRE ESQUEMAS DE CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES/AS Y ACCIONES EDUCATIVAS EN LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ESCRITO.

Richardson, Anders, Tidwell y Lloyd (1991), analizan algunos de los trabajos realizados con el fin de clarificar la relación entre conocimiento teórico y conocimiento práctico y concluyen afirmando que, a pesar de haberse producido resultados contradictorios, existe evidencia en favor de una fuerte relación entre la forma en que es conceptualizado el proceso de lectura y las prácticas desarrolladas en el aula. Los profesores/as, a pesar de sus afirmaciones ateóricas, son teóricos en su enfoque instruccional de la lectura, concluyen igualmente Harste y Burke (1977, citado por dichas autoras). El contenido investigado por Richardson y cols. se centra en la comprensión lectora. Los esquemas de conocimiento de los profesores investigados pueden situarse en el continuo del espacio semántico definido por dos dimensiones: **objetivo de la lectura y enseñanza-aprendizaje de la lectura**. La primera dimensión describe dos posiciones extremas: el objetivo de la lectura es derivar el significado del texto o construir el significado del texto. La segunda dimensión permite situar los posicionamientos teóricos personales entre dos extremos: ense-

ñanza-aprendizaje de habilidades/palabras o literatura. Nosotros (Escoriza, 1996b) hemos adaptado esta propuesta en la forma siguiente:



Estas categorías nos permiten no sólo situar las acciones educativas en un punto determinado definido por los ejes de las dos dimensiones y sus extremos correspondientes, sino también relacionarlas con dos perspectivas teóricas formuladas con respecto a los procesos de lectura/escritura y comprobar en qué medida se fundamentan en una o en otra: la perspectiva lineal o modular y la perspectiva holístico-constructiva. (Escoriza, 1996b).

3.1. PERSPECTIVA LINEAL O MODULAR

Algunas de las premisas básicas en las que se fundamenta la conceptualización de la lectura como proceso lineal, son las siguientes (un análisis teórico de las tres perspectivas y su incidencia en la interpretación de los procesos de intervención educativa puede verse en Escoriza 1996b).

- la lectura es un proceso guiado por el código y no por el contexto;
- la habilidad básica en el aprendizaje de la lectura es la identificación de palabras fuera de contexto: leer es identificar palabras;
- el conocimiento de los segmentos fonémicos y la competencia en las tareas de análisis y síntesis fonémicas se consideran como prerequisites para la identificación de palabras;
- los procesos de intervención educativa deben centrarse en promover la adquisición del conocimiento segmental de tipo fonémico y en la

ejecución competente de las habilidades relacionadas con la aplicación del código alfabético;

- el proceso de comprensión llegará a ser completamente operativo cuando se haya logrado un cierto grado de fluidez o automatización en la identificación de palabras (Vellutino, 1991), es decir, la aptitud decodificadora como prerequisite de la comprensión;

- el proceso de lectura se caracteriza por un conjunto de componentes relativamente independientes y cada uno de ellos poseyendo su propia estructura interna: decodificación, vocabulario, comprensión de la frase, comprensión del párrafo, comprensión del texto;

- los textos escritos poseen un significado fijo, único y universal y la tarea del lector consiste en derivar el significado del texto.

Según Newman (1985b), los programas desarrollados en base a los postulados defendidos desde la perspectiva lineal se fundamentan en dos principios generales:

- a) El proceso complejo de la lectura requiere ser segmentado en un conjunto de habilidades más simples.

- b) Si los alumnos/as adquieren éstas habilidades, en su secuencia particular, se convertirán en lectores competentes.

El énfasis en el dominio del código y en la asociación entre fonemas y grafemas se fundamenta en la consideración del lenguaje escrito como anotación o traducción del lenguaje oral. Leer sería, por tanto, un proceso equivalente a convertir el lenguaje escrito en lenguaje oral. La explicación del proceso de lectura en estos términos supone asumir que el significado es exterior al acto de leer y es derivado sólo después de que la palabra escrita ha sido convertida en lenguaje oral (Edelsky, Altwerger y Flores, 1991). Desde el principio, indica Newman (1985b), los programas se focalizan en la relación letra-sonido y en la consecuente identificación de palabras. Esta propuesta está basada en la idea de que una vez que los alumnos/as son capaces de identificar correctamente todas las palabras serán capaces, a su vez, de comprender lo que están leyendo. Consecuentemente, el objetivo de la instrucción lectora es enseñar a que los alumnos/as traduzcan los símbolos gráficos (letras y palabras) en sus corres-

pondientes formas orales. La conceptualización de la lectura como identificación o reconocimiento de palabras y la consideración de la comprensión como un proceso consistente en derivar el significado del texto, son formulaciones basadas en la explicación conductista de cómo se produce la adquisición del lenguaje oral y del lenguaje escrito.

3.2. PERSPECTIVA HOLÍSTICO-CONSTRUCTIVA

La perspectiva holística (Edelsky, Altwerger y Flores, 1991) considera que la lectura es esencialmente un proceso de construir significados y no una habilidad en la identificación de palabras: un proceso de generación y comprobación de hipótesis en la construcción de significados en un contexto literado. La interpretación del texto es posible por la activación de información procedente de fuentes diversas (sintácticas, semánticas, pragmáticas, etc.) y su interacción con el texto y el contexto. Es la integración semántica de toda esta información la que permite dar sentido y significado a lo que leemos. Los textos escritos no contienen significados únicos, sino significados potenciales interpretados en función de las características intrapersonales del lector/a: conocimientos previos, expectativas, predicciones, objetivos, etc. En resumen, la lectura no es considerada como un proceso de identificación o reconocimiento de palabras, sino como un proceso constructivo-lingüístico-comunicativo-socialcolaborativo-estratégico guiado por el contexto y no por el código.

Algunos de los principios instruccionales que sirven de guía y orientación para el diseño y desarrollo de la práctica educativa, son los siguientes:

- a) El principio básico es que los niños/as aprenden a leer de forma tan natural como aprenden a hablar o a caminar (aprender a leer, leyendo).

- b) La inmersión en contextos literados (interacción con formatos literados) es considerada como el elemento clave en el proceso de apropiación de la literidad. El aprendizaje del lenguaje escrito tiene lugar mediante su empleo funcional y significativo en contextos socioculturales en los que los niños/as aprenden de forma activa y participativa a emplear y manipular el lenguaje con el fin de comunicarse, construir significados, etc.

c) Otro de los principios generales es que el aprendizaje va del todo a la parte. La práctica sobre la adquisición de habilidades aisladas o fragmentos del lenguaje son ejercicios derivados de una segmentación artificial del proceso de lectura y, por lo tanto, no pueden ser considerados como actividades auténticas de literidad. Lo que se aprende es la totalidad definida por el lenguaje (lenguaje oral, lenguaje escrito, lenguaje signado) como sistema y como instrumento para comunicarse, aprender e interactuar en el propio contexto sociocultural.

d) Enseñanza simultánea de los procesos de lectura y escritura, al ser considerados ambos en términos de procesos interdependientes y transaccionales: la enseñanza del proceso de comprensión del discurso escrito es entendida como una estrategia eficaz para mejorar los procesos de composición de textos escritos y, viceversa, la enseñanza del proceso de composición es interpretada como una estrategia educativa orientada a mejorar los procesos de comprensión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSUBEL, D. y cols. (1983). *Psicología Educativa*. México, Trillas.
- BELTRÁN, J. (1985). Metodología y modelos. En J. Beltrán. (ed.), *Psicología Educativa*. Madrid. UNED.
- COLL, C. (1983). Psicología de la Educación. Ciencia, tecnología y actividad técnico-práctica. *Estudios de Psicología*, 14-15, 168-193.
- COLL, C. (1987). *Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona. Laia.
- COLL, C. y cols. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó.
- EDELSKLY, C., ALTWERGER, B. Y FLORES, B. (1991). *Whole language. What's the difference?*. Portsmouth. Heineman.
- EDWARDS, D., Y MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona. Paidós/MEC.

- ESCORIZA, J. (1988). *Psicología Educativa. Problemática conceptual*. Barcelona. Promociones y Publicaciones Universitarias.
- ESCORIZA, J. (1989). *Conocimiento psicológico y formación del profesorado*. Barcelona. Promociones y Publicaciones Universitarias.
- ESCORIZA, J. (1989). Conceptualización de los procesos de interacción educativa desde la perspectiva vygotskiana. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 8-9, (6), 33-53.
- ESCORIZA, J. (en prensa). Educación de la literidad.
- ESCORIZA, J. y BOJ, C. (1996a). *Intervención educativa a nivel de comprensión del principio alfabético*. Barcelona. Promociones y Publicaciones Universitarias.
- ESCORIZA, J. (1996b). El proceso de lectura: aspectos teórico-explicativos. En J. Escoriza, A. Barca, J. González y R. González (eds.), *Psicología de la Instrucción, Vol. II. Psicopedagogías Específicas*. Barcelona. Promociones y Publicaciones Universitarias.
- ESCORIZA, J. (1996c). Psicopedagogía del lenguaje escrito: la Lectura. En J. Escoriza, A. Barca, J. González y R. González y R. González (eds.), *Psicología de la Instrucción, Vol. II. Psicopedagogías Específicas*. Barcelona. Promociones y Publicaciones Universitarias.
- GIMENO, J. (1983). El profesor como investigador en el aula. *Educación y Sociedad*, 2, 51-73.
- GIMENO, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Barcelona. Morata.
- GLASER, R. (1973). Educational Psychology and Education. *American Psychologist*, 28, 557-566.
- GLOVER, J. A., BRUNING, R. H. y FILBECK, R. W. (1983). *Educational Psychology. Principles and applications*. Little, Brown and Company.
- GROPPER, G. L. (1987). A lesson based on a behavioral approach to instructional design. En Ch. M. Reigeluth (ed.), *Instructional theories in action. Lessons illustrating selected theories and models*. Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum.
- HAMILTON, R. y GHATALA, E. (1994). *Learning and Instruction*. New York. McGraw-Hill.

HAWKINS, R. P. (1977). Behavior analysis and early childhood education: engineering children's learning. En H. L. Homs y P. A. Robinson (eds.), *Psychological processes in early education*. New York. Academic Press.

NEWMAN, J. M. (1985a). Insights from recent reading and writing research and their implications for development whole language curriculum. En J. M. Newman (ed.), *Whole language. Theory in use*. Portsmouth. Heineman.

NEWMAN, J. M. (1985b). Using children's book to teach reading. En J. M. Newman (ed.), *Whole language. Theory in use*. Portsmouth. Heineman.

PALINCSAR, A. S. (1986). The role of dialogue in providing scaffolded instruction. *Educational Psychologist*. 21, 73-98.

PALINCSAR, A. S. y BROWN, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*. 1, 117-175.

PALINCSAR, A. S., BROWN, A. L. y MARTIN, S. (1987). Peer interaction in reading comprehension instruction. *Educational Psychologist*. 22, 231-254.

PÉREZ, A. (1987). Reforma curricular y formación del profesorado. En A. Alvarez (comp.), *Psicología y Educación*. Madrid. Aprendizaje-Visor.

RESNICK, L. B. (1983). Toward a cognitive theory of instruction. En S. Paris, G. Olson, H. Stevenson (eds.), *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, N. J. Erlbaum.

RICHARDSON, V., ANDERS, P., TIDWELL, D. y LLOYD, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28 (3), 559-586.

ROGOFF, B., MALKIN, C. y GILBRIDE, K. (1984). Interactions with babies as guidance in development. En B. Rogoff y J. V. Wertsch (eds.), *Children's learning in the zone of proximal development*. London. Jossey-Bass.

RUMELHART, D. E. (1984). Understanding understanding. En J. Flood (ed.), *Understanding reading comprehension*. Newark, Delaware. International Reading Association.

SALMON, P. (1988). *Psychology for teachers*. London. Hutchinson.

VELLUTINO, F. R. (1991). Introduction to three studies on reading acquisition: convergent findings on theoretical foundations of code-oriented versus whole-language approaches to reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 83 (4), 437-443.

WERTSCH, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona. Paidós.

WOOD, D. y MIDDLETON, D. (1975). A study of assisted problem-solving. *British Journal of Psychology*, 66, 181-191.

WOOD, D., BRUNER, J. S. y ROSS, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

TRES MODALIDADES DE TUTORÍA DOCENTE EN EL APRENDIZAJE DE CONOCIMIENTOS

Néstor D. Roselli, Luis E. Gimelli y María E. Hechen*

La investigación consiste en un análisis diferencial de los logros de aprendizaje obtenidos a partir de tres modalidades distintas de tutoría docente en la enseñanza de un tema de biología. El diseño experimental contempla el desarrollo de clases según los tres modelos didácticos testeados: expositivo, constructivo y prescindente, dirigidos a grupos de cinco alumnos. El aprendizaje es medido con post-tests individuales. Se evalúan tres tipos de conocimiento: informativo, explicativo y de generalización (transferencia).

1. TEORÍA.

El objetivo del presente experimento es extender el análisis de la acción tutorial experta, iniciado en relación a la resolución de problemas (Roselli, Hechen y Gimelli, 1995), al campo del aprendizaje de conocimientos.

El tema de las modalidades relacionales ya fue abordado en lo que se refiere a la interacción entre iguales (o sea fuera del contexto tutorial experto), habiéndose constatado que la modalidad simétrica está asociada a mejores logros cognitivos que la modalidad asimétrica y egocéntrica (Roselli, Hechen y Gimelli, 1993; Roselli, Gimelli y Hechen, 1995).

En el experimento aludido al comienzo (Roselli, Hechen y Gimelli 1995) se aplicó dicha tipología relacional al fenómeno tutorial docente. Al respecto hay que tener en cuenta que los modos tutoriales, en un contexto de enseñanza, no sólo son modos relacionales sino también didácticos.

* IRICE - Bv. 27 de febrero 210 bis - 2000 - Rosario

En el mencionado experimento se constató la ventaja de la modalidad tutorial constructiva (que implica un modo relacional simétrico) por sobre la expositiva y la prescindente (representativas de un modo relacional asimétrico y egocéntrico, respectivamente) en lo que al aprendizaje de resolución de problemas se refiere.

La modalidad expositiva produjo resultados sensiblemente inferiores, constatándose incluso un porcentaje significativo de retrocesos; en esto la modalidad expositiva tuvo efectos más negativos que la modalidad prescindente.

En el presente experimento se trata de aplicar el mismo esquema teórico, sólo que referido a una situación de aprendizaje de conocimientos. El objetivo de este experimento consiste en comparar las mismas tres modalidades tutoriales (expositiva, constructiva y prescindente) en lo que se refiere a los efectos obtenidos en el plano del aprendizaje de conocimientos.

La modalidad constructiva se define por un alto nivel de interacción en un marco de negociación recíproca, reconociendo alternativamente aportes de ambas partes (tutor y aprendiz).

En la modalidad expositiva prevalece la explicación por parte del tutor, registrándose una escasa interacción, la que inhibe la confrontación de ideas. El tutor monopoliza la actividad.

La modalidad prescindente, en cambio, implica aislamiento y ausencia de articulación interindividual, tanto entre el tutor y los aprendices como entre estos últimos.

En función de la teoría preexistente, se espera que el aprendizaje individual de conocimientos obtenido como consecuencia de una modalidad tutorial constructiva sea mayor que en los casos de las restantes modalidades. El fundamento de esta hipótesis tiene que ver con la teoría del conflicto socio-cognitivo. En efecto, la modalidad constructiva es la que proporciona mayores posibilidades de confrontación conflictiva interindividual, tanto cuantitativa como cualitativamente. La mayor interacción brinda no sólo mayores situaciones de conflicto interindividual, sino también las mejores, por cuanto las posiciones son asumidas activamente por los actores.

No existen previsiones fuertes sobre los efectos diferenciales de las otras dos modalidades. De acuerdo a la teoría inicial sería esperable mejores logros de aprendizaje en el caso de la modalidad expositiva

(respecto de la prescindente); sin embargo, los resultados del experimento anterior, ya aludido, arrojan dudas al respecto.

Otro aspecto teóricamente importante es la discriminación de los efectos según los distintos niveles cognitivos implicados en el aprendizaje de conocimientos. En este sentido, cabe diferenciar entre el aprendizaje de información (básicamente retención memorística de datos), aprendizaje de principios explicativos (básicamente comprensión de procesos y mecanismos) y aprendizaje de la generalización del conocimiento (básicamente aplicación de un conocimiento específico a campos distintos). Esta distinción resulta útil por cuanto es posible esperar efectos diferenciales en las tres modalidades experimentales según estos tres niveles del aprendizaje de conocimientos.

2. MÉTODO

2.1. SUJETOS

Los sujetos pertenecen a tres divisiones de primer año del ciclo secundario de una escuela pública de la ciudad de Rosario, con un promedio de edad de 13 años.

Se formaron 9 grupos de 5 sujetos, de los cuales 3 fueron afectados a la modalidad tutorial expositiva, 3 a la constructiva y 3 a la prescindente. De modo que la muestra de cada modalidad estuvo formada por 15 sujetos.

En la constitución de los mencionados grupos se tuvo en cuenta la homogeneidad intelectual y la afinidad socioafectiva de los sujetos. Para medir el nivel intelectual se utilizó una prueba de resolución de 12 problemas (extraídos del Test de Matrices Progresivas, de Raven). La afinidad socioafectiva fue indagada a través de un cuestionario sociométrico. Ambos instrumentos fueron aplicados a las tres divisiones que sirvieron de base muestral.

2.2. MATERIAL

El tratamiento experimental versó sobre el aprendizaje de un tema de biología, "Las aves", en tres condiciones didácticas distintas, a partir de la información contenida en un texto 'ad-hoc' que se proporcionó a cada sujeto.

Dicho texto trataba tres puntos básicos: a) Descripción de las partes y características morfológicas del ave, con especial referencia a las clases y funciones de las plumas; b) Tipos y mecanismo de vuelo de las aves; c) Tipos de aves según la alimentación y relación con el medio en el que viven.

El tema elegido nunca había sido enseñado en clase, por lo menos de manera explícita y sistemática.

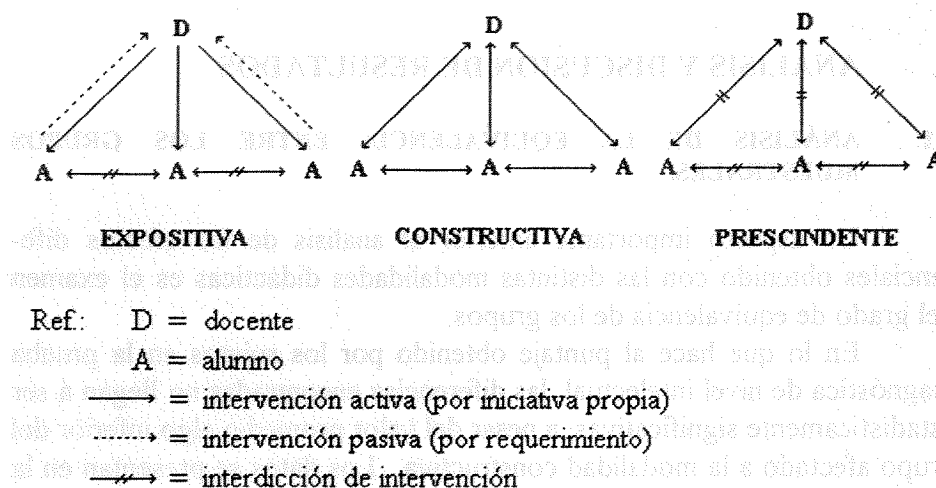
2.3. PROCEDIMIENTO

El experimento se llevó a cabo en el propio establecimiento escolar, en horario de clase.

El pre-test consistió en una entrevista individual de tipo clínica (en sentido piagetiano), donde se indagó el conocimiento genérico pre-existente sobre los siguientes ítems: tipos y funciones de las plumas, tipos y mecanismo del vuelo, característica de los huesos, tipos de alimentación y su relación con los tipos de picos y patas.

Inmediatamente después del pre-test cada grupo (de 5 sujetos) participó de una sesión de aprendizaje sobre el tema, de acuerdo a una de las tres modalidades didácticas testeadas: expositiva, constructiva y prescindente. Cada sesión o clase a cargo de un investigador, tuvo una duración de 45 minutos.

Desde el punto de vista relacional las modalidades tutoriales se ajustaron a los siguientes esquemas:



Desde el punto de vista didáctico la modalidad expositiva consistió en la lectura en voz alta y explicación, párrafo por párrafo, del texto ofrecido, exclusivamente a cargo del docente. La única evaluación la realizaba éste, que periódicamente se aseguraba de que era seguido y comprendido.

En la modalidad constructiva los alumnos se alternaban en la lectura y explicación de los sucesivos párrafos del texto. El tutor coordinaba la actividad, animaba la participación y orientaba el intercambio hacia la interpretación correcta. Básicamente, con la debida supervisión, la evaluación de lo correcto-incorrecto era realizada por los propios alumnos.

El procedimiento empleado para implementar la modalidad prescindente consistió en producir situaciones de aprendizaje individual, con una tutoría meramente organizativa de la tarea y sin intercambios con pares. Para compensar la ausencia de una docencia directa, se proporcionaba una guía escrita de aprendizaje.

Tanto los pre-tests como las sesiones experimentales fueron audiograbadas.

Apenas concluida cada sesión se aplicaron post-tests individuales, destinados a evaluar el aprendizaje producido. El instrumento consistía en

11 preguntas abiertas (respuestas a desarrollar), que abarcaban todos los temas que habían sido requeridos en el pre-test y considerados en la sesión experimental, más 3 preguntas adicionales de generalización.

3. ANÁLISIS Y DISCUSION DE RESULTADOS

3.1. ANÁLISIS DE LA EQUIVALENCIA ENTRE LOS GRUPOS MUESTRALES.

Un aspecto importante anterior al análisis de los efectos diferenciales obtenido con las distintas modalidades didácticas es el examen del grado de equivalencia de los grupos.

En lo que hace al puntaje obtenido por los sujetos en la prueba diagnóstica de nivel intelectual, las diferencias encontradas no llegan a ser estadísticamente significativas, a pesar del valor promedio algo inferior del grupo afectado a la modalidad constructiva. Los datos se presentan en la tabla 1, complementándose con el análisis de varianza (tabla 2).

TABLA 1: PROMEDIO DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN LA PRUEBA DE NIVEL INTELECTUAL CORRESPONDIENTE A CADA UNO DE LOS GRUPOS EXPERIMENTALES.

	MOD. EXPOSITIVA	MOD. CONSTRUCTIVA	MOD. PRESCINDENTE
$\bar{X}$	4,27	3,00	4,33
SD	1,94	1,07	2,16

TABLA 2: ANÁLISIS DE VARIANZA CORRESPONDIENTE A LA DIFERENCIA DE NIVEL INTELECTUAL ENTRE LOS TRES GRUPOS EXPERIMENTALES.

FUENTE DE VARIACIÓN	SC	GL	MC	F
INTERGRUPO	16,95	2	8,47	2,65
INTRAGRUPPO	134,39	42	3,20	

Nota: El valor de F es inferior al nivel critico proporcionado por la tabla (Statistical Methods, por G. W. Snedecor y W. C. Cochran, 6° ed., Ed. Iowa Univ. Press, Ames, Iowa, 1967.)

En lo que respecta a la equivalencia de los grupos en cuanto al nivel de conocimiento previo del tema de enseñanza, los resultados del pre-test se ofrecen en la tabla 3. Se utiliza la Mna en lugar de la $\bar{X}$ por cuanto la medición se realizó en base a una escala ordinal de tres niveles (1 = bajo o nulo, 2 = intermedio y 3 = bueno.)

TABLA 3: MEDIANA DE LOS RESULTADOS DEL PRE-TEST PARA LOS TRES GRUPOS EXPERIMENTALES.

	MOD. EXPOSITIVA	MOD. CONSTRUCTIVA	MOD. PRESCINDENTE	PROBABILIDAD ESTADISTICA (KRUSKAL-WALLIS)
PREG. 1	1	1+	1	1,0000
PREG. 4	1	1	1	0,1292
PREG. 9	1+	1+	2-	0,3952
PREG. 2	1+	2-	2-	0,3982
PREG. 5	1+	1+	2	0,0117
PREG. 6	1+	1+	2-	0,9397
PREG. 7	1+	1+	1+	0,8900
PREG. 10	1+	2-	2-	0,0978

Nota: Los valores de la cuarta columna corresponden a los niveles de probabilidad otorgados por la Prueba H de Kruskal-Wallis para el testeo estadístico de las diferencias entre los ordinales de dos o más muestras independientes. El cálculo se realizó con el programa SPSS.

El primer bloque de preguntas es de información, en tanto que el segundo es de explicación. El pre-test no contemplaba preguntas de generalización.

Los signos - y + a la derecha del valor de la mediana indican la tendencia hacia los valores inferiores y superiores respectivamente.

Los valores expuestos muestran que, salvo en el caso de la pregunta 5, los grupos no difieren significativamente. Hay que tener en cuenta que los datos del pre-test corresponden a una escala de tres niveles referidos a un grado de conocimiento contextual o genérico. Si las pruebas del pre-test se evalúan con los mismos criterios del post-test, es decir, en relación al grado de conocimiento específico de los ítems, los resultados, como es de esperar tratándose de un tema inédito, son homogéneamente del nivel más bajo, o sea que los sujetos son todos nulos en lo que se refiere al conocimiento específico.

En base tanto a los resultados de la prueba de nivel intelectual como a los del pre-test, se puede concluir que existe una razonable equivalencia inicial entre los tres grupos, esto sin menoscabo de una leve supremacía que manifiesta el grupo prescindente.

3.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL POST-TEST.

Asumiendo una razonable equivalencia de los grupos, es lícita la comparación de los tres grupos en lo que hace a los resultados del post-test. Esto se expresa en la tabla 4. Al igual que en pre-test, las medidas del post-test son ordinales. La escala de medición tiene 2 niveles para las preguntas 3 y 4, 3 niveles para las preguntas 2, 5, 6 y 11, 4 niveles para las preguntas 1, 7, 8 y 10, y 5 niveles para la pregunta 9.

TABLA 4: MEDIANAS CORRESPONDIENTES A LOS VALORES DE POST-TEST, PARA TODOS LOS ÍTEMS, EN LOS TRES GRUPOS EXPERIMENTALES.

	MOD. EXPOSITIVA	MOD. CONSTRUCTIVA	MOD. PRESCINDENTE	PROBABILIDAD ESTADÍSTICA (KRUSKAL-WALLIS)
PREG. 1	3 -	4 -	4 -	0,0048
PREG. 4	1+	1+	2 -	0,0006
PREG. 9	3 -	3+	4	0,0442
PREG. 2	1+	3 -	3 -	0,0102
PREG. 5	2 -	2+	2+	0,1486
PREG. 6	1+	1+	2+	0,0990
PREG. 7	1+	2 -	1+	0,4979
PREG. 10	3 -	3+	3 -	0,4017
PREG. 3	1+	1+	1+	0,2230
PREG. 8	1+	1+	1+	1,0000
PREG. 11	1	1+	1+	0,3508

Nota: Los valores de la cuarta columna corresponden a los niveles de probabilidad otorgados por la Prueba H de Kruskal-Wallis para el testeo estadístico de las diferencias entre los ordinales de dos o más muestras independientes. El cálculo se realizó con el programa SPSS.
El primer bloque de preguntas es de información, el segundo de explicación y el tercero de generalización.
Los signos - y + a la derecha del valor de la mediana indican la tendencia hacia los valores inferiores y superiores respectivamente.

Los valores de probabilidad arrojados por la prueba de Kruskal-Wallis muestran diferencias estadísticamente significativas en las preguntas 1, 2, 4 y 9. Debe tenerse en cuenta que las preguntas 1, 4 y 9 son de información. El análisis por pares de variables, realizado con la misma prueba, proporciona los siguientes valores de probabilidad.

TABLA 5: VALORES DE PROBABILIDAD ESTADÍSTICA CORRESPONDIENTES A LAS DIFERENCIAS DE POST-TEST PARA CADA UNA DE LAS PREGUNTAS, POR PARES DE GRUPOS, SEGÚN LA PRUEBA DE KRUSKAL-WALLIS.

	EXP./CONST.	EXP./PRESC.	CONST./PRESC.
PREG. 1	0,0988	0,0019	0,0413
PREG. 4	0,1485	0,0002	0,0120
PREG. 9	0,0420	0,0275	0,5589
PREG. 2	0,0110	0,0073	0,5900
PREG. 5	0,1560	0,0746	0,5372
PREG. 6	0,9010	0,0550	0,0899
PREG. 7	0,2642	0,3430	0,8403
PREG. 10	0,1636	0,6299	0,4534
PREG. 3	0,7573	0,0844	0,1588
PREG. 8	1,0000	1,0000	1,0000
PREG. 11	0,1501	0,3173	0,5496

Nota: El cálculo se realizó con el programa SPSS.

Los valores muestran que las diferencias más significativas las encontramos entre el grupo prescindente y el expositivo (niveles de probabilidad aceptable para las preguntas 1, 2, 4, y 9).

De los datos de la tabla 4 resulta que esta diferencia corresponde a una superioridad de la modalidad prescindente. La comparación entre los grupos prescindente y constructivo muestra que, las mayores diferencias (con probabilidad estadística aceptable) corresponden a las preguntas 1 y 4, diferencias que corresponden a la superioridad del modelo prescindente.

Del examen del par expositivo-constructivo resultan diferencias significativas en las preguntas 2 y 9, correspondientes a la superioridad de la segunda de las modalidades citadas. En síntesis, los datos revelan la su-

perioridad de la modalidad prescindente, seguida de la modalidad constructiva, especialmente en las preguntas de información. En las preguntas de explicación las diferencias se acortan, llegando a ser casi inexistentes en el caso de las modalidades constructiva y prescindente. En las preguntas de generalización no se revela prácticamente ninguna diferencia entre las tres modalidades.

3.3. ANÁLISIS DE LAS DISTANCIAS ENTRE PRE-TEST Y POST-TEST.

Si bien la equivalencia de los grupos es bastante aceptable, resulta prudente incluir un análisis de las distancias entre el nivel de pre-test y el de post-test.

Dado que los niveles de pre-test eran establecidos en una escala ordinal de tres grados, en todas las preguntas, y que los niveles de post-test se determinaban con escalas ordinales variables en cuanto a la cantidad de grados, se estableció para cada pregunta un ranking de distancia cuya posición 1 corresponde a la mayor distancia pre-test/post-test, en tanto que la posición más relegada (última en el ordenamiento), a la menor distancia. (Al variar en cada pregunta la escala del post-test, es lógico que la cantidad de posiciones en la escala de distancia varíe según las preguntas. Por ejemplo, en la pregunta 4, cuyo post-test tiene dos valores, la escala o ranking de distancia diferencia cinco posiciones; la pregunta 9, en cambio, cuyo post-test tiene cinco valores, reconoce un ranking de distancia de nueve posiciones.)

La Tabla 6 presenta las medianas de las distancias pre-test/post-test correspondientes a cada modalidad, discriminadas por preguntas.

TABLA 6: MEDIANAS CORRESPONDIENTES A LA DISTANCIA PRE / POST-TEST PARA TODAS LAS PREGUNTAS (EXCEPTO 3, 8 Y 11), EN LOS TRES GRUPOS EXPERIMENTALES.

	MOD. EXPOSITIVA	MOD. CONSTRUCTIVA	MOD. PRESCINDENTE	PROBABILIDAD ESTADISTICA (KRUSKAL-WALLIS)
PREG. 1	2+	2-	1+	0,0165
PREG. 4	3-	3-	1+	0,0176
PREG. 9	4	4+	4-	0,8719
PREG. 2	7-	5+	5-	0,0834
PREG. 5	3-	2+	3-	0,3358
PREG. 6	3+	3-	3-	0,2358
PREG. 7	6-	6-	6-	0,3227
PREG. 10	5	3	6-	0,2576

Nota: Los valores de la cuarta columna corresponden a los niveles de probabilidad otorgados por la Prueba H de Kruskal-Wallis para el testeo estadístico de las diferencias entre los ordinales de dos o más muestras independientes. El cálculo se realizó con el programa SPSS.

El primer bloque de preguntas es de información, en tanto que el segundo es de explicación. No se incluyen las preguntas de generalización (preguntas 3, 8 y 11) por cuanto, al no habérselas incluido en el pre-test, no se dispone obviamente de valores de distancia.

Los signos - y + a la derecha del valor de la mediana indican la tendencia hacia los valores inferiores y superiores respectivamente.

TABLA 7: VALORES DE PROBABILIDAD ESTADÍSTICA OTORGADOS POR LA PRUEBA DE KRUSKAL-WALLIS, CORRESPONDIENTES A LAS DIFERENCIAS DE DISTANCIA PRE/POST-TEST, POR PARES DE GRUPOS, PARA CADA UNA DE LAS PREGUNTAS (EXCEPTO 3, 8 Y 11.)

	EXP / CONST	EXP / PRESC	CONST / PRESC
PREG. 1	0,5165	0,0145	0,0069
PREG. 4	0,8441	0,0218	0,0120
PREG. 9	0,8139	0,5920	0,7973
PREG. 2	0,0725	0,0498	0,5015
PREG. 5	0,7679	0,2369	0,1841
PREG. 6	0,6764	0,0702	0,3264
PREG. 7	0,4041	0,5409	0,1302
PREG. 10	0,3987	0,4495	0,0977

Nota: El cálculo se realizó con el programa SPSS.

De acuerdo a los valores de probabilidad estadística que aparecen en la Tabla 6, las diferencias significativas de distancia corresponden a la pregunta 1 y 4, ambas de información. Esto es coincidente con la comparación de los resultados de post-test (Tabla 4), sólo que en ese caso las diferencias significativas incluían también a las preguntas 2 y 9.

En el análisis por pares de grupos (Tabla 7) las diferencias más significativas corresponden a la comparación entre los grupos expositivo y prescindente (preguntas 1, 4 y 2); esta diferencia se refiere a una ventaja en el aprendizaje del grupo prescindente. De la comparación entre la modalidad constructiva y prescindente surgen diferencias significativas en el caso de las preguntas 1 y 4, las que se refieren a una superioridad del modo prescindente.

En cambio, de la comparación entre las modalidades expositiva y constructiva, no resulta ninguna diferencia estadísticamente significativa.

En síntesis, el análisis de las distancias no muestra diferencias muy significativas entre los tres grupos, salvo la que se registra entre las modalidades expositiva y constructiva por un lado, y la modalidad prescindente por el otro, en lo que hace a las preguntas 1 y 4. En estas preguntas es clara la superioridad de logro de la modalidad prescindente.

Esto mismo se había constatado en el análisis de los resultados del post-test, aunque en este caso esta superioridad también se manifestaba para las preguntas 9 y 2.

4. CONCLUSIONES

Los resultados de aprendizaje obtenidos en los tres grupos experimentales no son muy diferentes desde el punto de vista estadístico, sobre todo en lo que hace a las modalidades expositiva y constructiva. Las diferencias más significativas se refieren a los mejores logros de la modalidad prescindente en las preguntas de información. Quizás también pueda hablarse de una cierta superioridad de la modalidad constructiva sobre la expositiva en estos ítems, aunque sin alcanzar el grado de significación de la diferencia ya aludida.

Los ítems de información consisten básicamente en retención memorística de datos. Para este tipo de aspectos es posible que una modali-

dad aislada de aprendizaje resulte más eficaz a los fines de la concentración y la evitación de los factores distractores propios de las situaciones de grupo.

También hay que tener en cuenta, cuando se trata de explicar la superioridad encontrada en la condición prescindente que, en última instancia, la evaluación del aprendizaje se realiza en todos los casos en condiciones individuales. En este sentido, las condiciones de aprendizaje interactivo estarían en desventaja.

Esta cuestión tiene mucha importancia desde el punto de vista teórico. Si, conforme a la hipótesis vigotskyana, el proceso intersubjetivo fuera la antesala necesaria del proceso intrasubjetivo, cumpliéndose una suerte de pasaje automático entre ambos niveles, deberíamos esperar logros muy superiores en las condiciones de aprendizaje interactivo. Esto no fue lo que se encontró en los resultados, donde si cabe hablar de superioridad, ésta corresponde a la condición prescindente. En base a esto podría hipotetizarse una cierta autonomía entre los niveles inter e intrasubjetivo, y en este sentido el aprendizaje realizado en el mero nivel interactivo no supondría necesariamente logro en el aspecto intrasubjetivo, a menos que complementemos el aspecto interactivo con momentos de trabajo estrictamente individual y reflexivo.

Sin embargo, es justo reconocer que el diseño experimental utilizado probablemente no haya sido el más adecuado para indagar la vinculación entre el nivel interactivo y el nivel autoreflexivo, por lo que hay que ser muy prudentes a la hora de postular teóricamente la autonomía de ambos niveles. Muy probablemente la instancia interactiva sea el inicio óptimo del proceso aprendizaje, sólo que debería articularse secuencialmente con instancias de autoreflexión y de reforzamiento de la actividad interactiva a lo largo del desarrollo de unidades temáticas, más que de temas específicos sueltos. Es por esto que un abordaje de tipo más bien etnográfico, que rescate el aprendizaje de una secuencia integrada de conocimientos, en una alternancia entre procesos interactivos e intrasubjetivos, puede ser metodológicamente más apropiado para dilucidar la cuestión teórica de fondo de la relación entre los procesos inter e intrasubjetivos.

BIBLIOGRAFÍA

- Coll, C.: *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, Paidós, 1990.
- Doise, W.: *L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes*. Bruxelles. De Boeck, 1976.
- Doise, W.: *Coordinaciones Interpersonales y diferencias sociológicas en la construcción del intelecto*. Revista Clínica y Análisis Grupal, Madrid, Año 4, 1979, N° 19.
- Doise, W. y Mugny, G.: *El desarrollo social de la inteligencia*. México, Trillas, 1983.
- Doise, W. y Palmonari, A. (eds.): *Social interaction individual development*. Cambridge University Press, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Forman, E. A. y Kraker, M. J.: *The social origins of logic: the contributions of Piaget and Vigotsky*. En Berkowitz, M. W. (ed.), *Peer Conflict and Cognitive Growth*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- Gilly, M.: *Interacciones entre pares y construcciones cognitivas: modelos explicativos*. En Perret-Clermont, A. N. y Nicolet, M. (eds.): *Interactuar y conocer*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1992.
- Hinde, Perret-Clermont, A. N., Stevenson-Hinde, J.: *Rélation interpersonnelles et développement des savoirs*. Cousset (Fribourg): Delval, 1988.
- Hinde y Stevenson-Hinde, J. (eds.): *Social relationships and cognitive development*. Oxford: Clarendon Press, 1985.
- Lacasa, P. y Villuendas, D.: *Acción y representación en el niño: interacción social y aprendizaje*. Madrid, Cide, 1988.
- Monteil, J. M.: *Savoirs psycho-sociaux vers éducation: les relations entre groupes, la disonance cognitive*. Revue Française de Pédagogie, Paris, 1987, N° 79.
- Mugny, G. y Perez, J. (eds.): *Psicología Social del desarrollo cognitivo*. Barcelona, Anthropos, 1988.
- Perez, J. y Mugny, G. (eds.): *El conflicto estructurante*. Suplementos Anthropos. Barcelona, octubre 1991, N° 27.

- Perret-Clermont, A. N.: *Recherche en psychologie sociale expérimentale et activité éducative*. Revue Française de Pédagogie, Paris, 1980, N° 53.
- Perret-Clermont, A. N.: *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid, Visor, 1984.
- Perret-Clermont, A. N. y Nicolet, M. (eds.): *Interactuar y Conocer*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1992.
- Piaget, J.: *Logique génétique et sociologie*. Revue de Philosophie, Paris, 1928. En G. Busino (ed.): *Les sciences sociales avec et après Jean Piaget*. Genève, Droz, 1976.
- *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF, 1932. El criterio moral en el niño. Barcelona, Fontanella, 1974.
- Resnick, J., Levine, J. and Teasley, S.: *Perspectives on socially shared cognition*. Washington: American Psychological Association, 1991.
- Roselli, N. D.: *Desarrollo de la inteligencia e interacción social*. Boletín del IRICE, Rosario, N° 9-10.
- Roselli, N. D.: *La performance socio-cognitiva en grupos psicológicamente reales y en grupos arbitrarios, y sus efectos individuales*. Revista IRICE, Rosario, 1985.
- Roselli, N. D.: *Análisis comparativo del proceso de elaboración cognitiva individual y grupal, en sujetos adolescentes, en relación a una tarea de resolución de problemas*. Revista IRICE, Rosario, 1986.
- Roselli, N. D.: *Interacción social y desarrollo del pensamiento formal*. En Mugny, G. y Perez, J. (eds.): *Psicología Social del Desarrollo Cognitivo*. Barcelona, Anthropos, 1988.
- Roselli, N. D.: *Problemas metodológicos más frecuentes en el estudio experimental de la interacción social*. Revista IRICE, Rosario, 1990, N° 1.
- Roselli, N. D., Gimelli, L. E. y Hechen, M. E.: *Criterios metodológicos para la elaboración de instrumentos de evaluación de conocimientos en situaciones experimentales de aprendizaje*. Revista IRICE, Rosario, 1992, N° 3-4.
- Roselli, N. D., Gimelli, L. E. y Hechen, M. E.: *Modalidades de interacción sociocognitiva en el aprendizaje de conocimientos en parejas*. En Fernández Berrocal.

P. y Melero Zabal, M. A. (comps.): *La Interacción Social en Contextos Educativos*. Madrid, Siglo XXI, 1995.

Roselli, N. D., Hechen, M. E. y Gimelli, L. E.: *El aprendizaje colectivo de conocimientos en grupos de cuatro sujetos en función de las modalidades de interacción social*. Revista IRICE, Rosario, 1993, N° 6.

Roselli, N. D., Gimelli, L. E. y Hechen, M. E.: *El aprendizaje colectivo de conocimientos en condiciones de desigualdad intelectual*. Revista IRICE, Rosario, 1994, N° 8.

Roselli, N. D., Hechen, M. E. y Gimelli, L. E.: *Tres modelos de tutoría docente en una tarea de resolución de problemas*. Revista IRICE, Rosario, 1995, N° 9.

Wertsch, J.: *Los mecanismos semióticos en la actividad cognitiva conjunta*. Revista, *Infancia y Aprendizaje*, Madrid, 1989, N° 47.

ANEXO

POST-TEST

- 1) Nombra los distintos tipos de plumas que tienen las aves.
- 2) ¿Qué funciones cumplen los distintos tipos de plumas en las aves?
- 3) ¿De qué manera te parece que otros animales enfrentan el problema de las duras condiciones climáticas del medio en el que viven? ¿Por qué deben hacerlo?
- 4) ¿Cómo se llama el tipo de hueso de las aves?
- 5) ¿En qué se diferencia ese tipo de hueso del que poseen los mamíferos?
- 6) Describe los dos tipos de vuelo.
- 7) Explica por qué vuelan las aves.
- 8) ¿Qué semejanzas y diferencias hay entre el vuelo del avión y el de las aves?
- 9) ¿Cómo se clasifican las aves según el tipo de alimentación?
- 10) Observa la página siguiente y nombra los alimentos que se corresponden con el tipo de ave que dicha figura representa:

FIGURA 1:

FIGURA 2:

FIGURA 3:
- 11) Teniendo en cuenta el concepto de adaptación de los organismos a las condiciones del medio ambiente, enuncia otros casos que se te ocurran pueden encuadrarse dentro de ese concepto y que no sea la adaptación referida a los picos y las patas según el tipo de alimentación disponible.

Nota: El pre-test se refirió a los mismos ítems, omitiéndose sólo los concernientes a la generalización del conocimiento (3, 8 y 11).

EL PICO Y LAS PATAS DE LAS AVES

Es útil observar el pico y las patas de las aves para comprender sus costumbres.

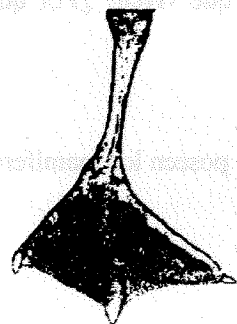


Figura 1



Figura 3



Figura 2

FACTORES PSICOSOCIALES CONDICIONANTES DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Ana María Pérez*

Pasando revista a una serie de enfoques de máxima actualidad en la psicología social contemporánea, el artículo pretende plantear el tema de la calidad de la educación desde una perspectiva psicosocial. Definiendo a la interacción educativa como un hecho socialmente situado o práctica significativa, se destaca la importancia de considerar en el análisis del problema de la calidad de la educación a los sujetos interactuantes y su respectivo sistema de significados. A la vez se considera la incidencia de las condiciones de trabajo del docente, en particular aquéllas que tienen que ver con los factores subjetivos y con los contextuales.

Los recientes operativos de evaluación realizados en el país por las autoridades nacionales del área dieron resultados poco alentadores acerca del funcionamiento del sistema educativo, y se alzaron voces contrapuestas desde distintos sectores, unos criticando el instrumento empleado, otros pretendiendo sentar en el banquillo de los acusados a los maestros. En cualquier caso la preocupación pareció orientarse hacia el tema de los métodos de enseñanza y la capacitación del docente.

Todos estos son aspectos a los que pueden dar respuesta satisfactoria los especialistas en ciencias de la educación. En este artículo, en cambio, se desea plantear el tema de la calidad de la enseñanza desde la perspectiva de la psicología social, disciplina en la que trabajamos, inten-

tando analizar algunos de los factores psicológicos y sociales que intervienen en la situación de enseñanza-aprendizaje.

El campo específico del psicólogo de la educación es la interacción educativa propiamente dicha en sus relaciones con los cambios individuales provocados. Pero las interacciones educativas no tienen lugar en un vacío social, sino que se manifiestan con motivo de prácticas significantes. Por eso, la psicología social se preocupa por las dimensiones sociales generales de todo acto educativo en el seno de una sociedad determinada: ideologías y sistemas de valores de referencia, objetivos, normas, modelos de comportamientos esperados, organización y funcionamiento de las instituciones. Estas condiciones generales que caracterizan al conjunto de un sistema educativo, contribuyen a determinar las expectativas de los diferentes actores, las concepciones que éstos tienen de sus papeles, sus representaciones y su funcionamiento en el interior del sistema.

También tiene en cuenta las incidencias a nivel educativo de las diferencias y separaciones existentes dentro de dicha sociedad: lugares en la relación de producción, diferencias socioculturales, compromisos ideológicos particulares (Gilly, 1986).

Un concepto que se ha mostrado fructífero en temas vinculados con la psicología de la educación es el de representación social. Moscovici desarrolla tal concepto a partir de su estudio sobre el Psicoanálisis (1961), a la vez que señala que las representaciones sociales constituyen una forma de conocimiento, socialmente elaborado y compartido -el conocimiento del sentido común- con el fin práctico de atribuirle un sentido al entorno.

Son producidas colectivamente como resultado de la interacción entre los individuos que coexisten en un mismo espacio social, expresando a través de ellas las normas, los estereotipos y los prejuicios de la colectividad de la cual son el producto. Aplicados al ámbito de la educación, los estudios de representación social se han ocupado fundamentalmente de analizar los significados (de la situación, de los interlocutores, de la tarea) como posibles fuentes de explicación de las conductas, pero también considerando el impacto de los fenómenos de representación sobre los mecanismos y los resultados de la acción educativa (Gilly, 1986).

Partiendo de esta perspectiva, nos interesa analizar tres grupos de factores que ayudan a configurar la situación de enseñanza-aprendizaje y por tanto inciden en la calidad de los mismos: a) los que derivan del alumno y su entorno, b) los vinculados al docente, sus condiciones de

trabajo y su sistema de representaciones y c) los que provienen del establecimiento, esto es, el tipo de gestión y el ethos institucional predominante.

El alumno y su entorno

Actualmente, una de las principales cuestiones que se plantea la psicología de la educación es el de las consecuencias que se derivan de las desigualdades sociales ante la escuela.

El modelo de escuela que se puso en práctica a principios de este siglo, y que se mantiene actualmente, concibe a estas como burocracias, instituciones que se ajustan a un currículo y a procedimientos aplicables para un alumno promedio y que generan productos estandarizados (esto es, los alumnos) (Schiefelbein, 1994).

Cuando se organiza la clase para el alumno promedio, el maestro debe presentar las materias a todos ellos en forma simultánea, viéndose obligado a adecuar la complejidad y velocidad al nivel de este alumno promedio. Pero, el alumno promedio no tiene existencia real, cada alumno es un individuo diferente, con una historia personal y una situación social que condiciona su forma de inserción en la realidad educativa.

Al tomar al grupo de alumnos como si fuera un grupo homogéneo, cosa que solamente es justificable en algunos establecimientos escolares pertenecientes a los sectores sociales de clase media, no se tienen en cuenta los conocimientos previos del alumno o la cultura de la familia. Los alumnos son materia prima tratada de la misma manera y en estas circunstancias resulta difícil integrar a los niños que se apartan de la media del grupo (id.).

Analizando el problema de la heterogeneidad de la población escolar, el psicólogo se pregunta: "¿Cómo contribuye el medio socio-familiar a la elaboración de las herramientas cognitivas de la adaptación escolar? ¿Qué representa la escuela para los padres de los diferentes medios, cuáles son sus actitudes y comportamientos a este respecto y las consecuencias de estas representaciones y actitudes sobre las representaciones, actitudes y comportamientos de los propios niños?" (Gilly, 1986).

En estudios realizados a este respecto, se ha podido establecer que las diferencias se refieren a las funciones y objetivos prioritarios que proponen las familias. Comparadas con las de medios favorecidos, las familias de medios desfavorecidos conceden, en término medio, mayor importancia relativa a las funciones escolares tradicionales de instrucción

(adquisición de conocimientos básicos) que a las funciones más amplias de formación cognitiva (apertura y cultivo del espíritu). A la vez, su discurso traduce la existencia de actitudes poco críticas y mucho más conformistas que las de las familias pertenecientes a un nivel económico acomodado, depositando en la escuela su esperanza de promoción social por medio del saber (Paillard y Gilly, 1972).

Si bien no es mucho lo que se conoce acerca de los mecanismos psicológicos a través de los cuales pueden actuar estas diferencias de representación, de actitud y expectativa familiares para favorecer o no la adaptación escolar, investigaciones empíricas referidas a este tema parecen revelar que las representaciones evocadas y las actitudes expresadas en el diálogo con el niño -donde la escuela se manifiesta como un objeto familiar y conocido o por el contrario, como un objeto distante y relativamente poco evocado- confrontan a éste con un modelo de funcionamiento de la escuela que despierta mucha mayor ansiedad en el medio socialmente desfavorecido que en el otro.

El maestro: su sistema de representaciones

El estudio acerca del efecto de las actitudes y expectativas del maestro en el rendimiento escolar tiene larga tradición en el marco de los enfoques descriptivos-experimentales de la psicología social norteamericana.

En ellos, las expectativas docentes aparecen estrechamente asociadas al origen social de los alumnos y actúan en términos de profecía auto-cumplida: en tanto se espera el fracaso, esta expectativa determina el fracaso, con lo cual se confirma y refuerza la validez de tal expectativa. Según esto, las expectativas docentes responderían a prejuicios culturales o sociales y se traducen -en el caso de las expectativas de fracaso- en una concepción fatalista (Tedesco, 1982).

Algunos trabajos de la región coinciden en señalar que un porcentaje considerable de los docentes de áreas marginales participan de esta concepción fatalista acerca de las escasas posibilidades de aprendizaje por parte de los alumnos. Se basan en la hipótesis según la cual el éxito escolar depende del esfuerzo que realizan los involucrados en el proceso de aprendizaje: docentes, padres, alumnos. Cuando el alumno efectivamente fracasa, la víctima se transforma en culpable porque se termina atribuyendo el fracaso al escaso esfuerzo que realiza el niño para su éxito escolar. Los docentes tienden a desplazar la responsabilidad a los padres, a los

alumnos y a las condiciones materiales de vida; los padres lo atribuyen al niño o al docente en cuanto persona, pero no a la estructura curricular ni a la organización escolar; el alumno finalmente acepta que fracasa porque no realizó los esfuerzos necesarios o porque no es lo suficientemente capaz para enfrentar con éxito los requerimientos escolares (id.).

A menudo se ha avanzado la hipótesis de que existe un tratamiento preferencial por parte del maestro, ligado a sus diferencias de actitudes y de expectativas iniciales o bien a diferencias de actitudes y de comportamientos efectivos de los alumnos según su medio social de origen. Las condiciones y las tradiciones docentes hacen que las clases para alumnos de nivel socioeconómico más bajo funcionen de una manera ineficiente. También la normativa vigente (Estatuto del Docente) induce a que los recién recibidos -y por lo tanto con menor experiencia profesional- sean quienes ocupen vacantes en áreas marginales. Los maestros de estos alumnos suelen estar menos preparados que los que dan clases a los de mayor nivel socioeconómico y no suelen usar métodos que faciliten el aprendizaje.

Otro enfoque, al que se le atribuye importancia actualmente, otorga significado a las concepciones educativas generales del profesional y de su papel respecto a los alumnos desfavorecidos, a las representaciones recíprocas entre maestro y alumno, y por último intenta evaluar el impacto de los fenómenos de representación sobre los mecanismos y los resultados de la acción educativa (Gibaja, 1992; Gilly, 1890; Pérez, 1994). Desde esta perspectiva la acción educativa de los maestros está determinada -parcialmente al menos- por las teorías subjetivas de ellos (*teorías implícitas* para los anglosajones o *representaciones sociales* para los franceses).

Las teorías implícitas que maneja el maestro respecto al niño, las tendencias, características y necesidades que se le atribuyen, sirven tanto para justificar como para determinar las prácticas pedagógicas aplicadas; pero, a la vez, las características adjudicadas son función de los objetivos y del modo de funcionamiento de la escuela (Gilly, 1980).

Para clarificar lo expuesto citamos como ejemplo un estudio realizado en diferentes escuelas maternas en Francia (Garland & White, 1980). Los autores encontraron que en aquellas instituciones donde el personal consideraba a los niños como no disciplinados, el acento estaba puesto sobre el control de las relaciones sociales, y las actividades educativas eran organizadas principalmente por los adultos. Por el contrario, en

aquellas instituciones donde el personal consideraba a los niños como fundamentalmente responsables y capaces de hacerse cargo de ellos mismos, las relaciones sociales estaban orientadas hacia el desarrollo de la confianza y de la independencia; y en lo que concierne a las actividades educativas, los niños tenían la libertad de elegir lo que desearan. Estas diferentes concepciones de la infancia corresponden a alianzas adulto-niño y a estilos educativos diferentes. Cuando esta alianza es positiva, el adulto admite implícitamente que los controles más eficaces del comportamiento emanan del niño. El estilo educativo es cooperativo. Cuando la alianza es negativa, el adulto admite implícitamente que los niños no son disciplinados, no pueden hacerse cargo de ellos mismos y no pueden encarar actividades significativas sin la supervisión del adulto. El control del comportamiento es por tanto impuesto de manera externa. El adulto adopta un estilo opuesto al anterior, proponiendo al niño instrucciones directas y órdenes (id.).

El tipo de gestión y la situación de trabajo

La psicología social también se ha interesado por estudiar las propiedades de un ambiente concreto según es percibido y experimentado por los individuos en él inmersos. Este enfoque presupone que las conductas de los sujetos varían según la percepción que ellos tengan del "clima" social de la organización en la que se desenvuelven. El clima social hace referencia a la dimensión subjetiva a través de la cual un ambiente es psicológicamente significativo para sus miembros. Aplicado esto al "escenario laboral" presupone que la actuación individual de los sujetos que en él se mueven depende en buena medida de la percepción que tengan del contexto donde realizan el trabajo (Burillo y Aragones, 1986).

Destacamos la importancia de registrar la vivencia y la percepción que tienen los ocupantes de un escenario de su propia situación -en este caso, de trabajo- y de la repercusión que los elementos "objetivos" de tal escenario tienen sobre su vida y su salud. Este enfoque cognitivo-perceptivo establece que es imposible entender el ambiente separadamente de la percepción que del mismo tengan sus ocupantes, pues considera que la significación que un individuo asigna a la situación aparece como uno de los factores que más determinan la conducta (id.).

El estudio de los escenarios laborales lleva implícita la concepción del "sujeto en situación de trabajo", y el análisis de las condiciones y medio ambiente de trabajo, constituidas por un conjunto de variables

derivadas tanto del establecimiento en particular como de la sociedad en su conjunto, y que inciden sobre la vida y la salud de los trabajadores (Neffa, 1988).

Podemos distinguir tres dimensiones de las mismas: a) las que tienen que ver con las condiciones objetivas, tal la infraestructura edilicia, el equipamiento, la cantidad de alumnos por grado, las condiciones ambientales; b) las condiciones psicológicas, vinculadas a la organización del trabajo -duración y configuración de la jornada, descanso, pausas, etc-, el burocratismo, la forma de gestión institucional, el sistema de remuneraciones, la carga mental y psíquica del trabajo; c) las condiciones derivadas del entorno macrosocial.

Es abundante la bibliografía actual que hace referencia al estado de agotamiento del personal docente como consecuencia del deterioro de sus condiciones de trabajo, identificando numerosos factores derivados de éstas (Esteve, 1984; Kornblit-Mendes Diz, 1993).

Desde el punto de vista individual reviste importancia el nivel de motivación para la profesión, en particular en una profesión como la de enseñante, donde el elemento vocacional ha sido sobrevalorado tanto desde la literatura especializada y los centros de formación docente como desde los saberes cotidianos. Se pretende ver al docente como una suerte de santo laico listo para la abnegación y el sacrificio, resultado esto de un proceso de socialización laboral (formación docente) en el que se establece una relación directa entre ciertas características personales del profesor y el éxito en la docencia (Gilbert, 1983; Esteve, 1984).

En efecto, existe una tendencia a acentuar la importancia de ciertas cualidades personales para el éxito en el desempeño docente. Tal tendencia trae dos consecuencias, a nuestro juicio negativas para el maestro: la primera es que cuando fracasa, vive su fracaso como algo estrictamente personal, ya que entiende que no posee las cualidades adecuadas para ser un buen maestro; al mismo tiempo, constituye una suerte de desprofesionalización de la docencia, por cuanto ya no es una profesión que requiere el manejo de teorías, métodos y técnicas específicas, sino algo parecido a un llamado o don divino del que disfrutaban sólo algunos elegidos.

Los factores contextuales, derivados del ámbito macrosocial, que inciden en la situación laboral de los maestros, se hallan asociados con el acelerado cambio sociocultural que está teniendo lugar en los últimos años y que influye sobre la imagen que el docente tiene de sí mismo y de su trabajo profesional: esto es, los cambios en la función social de las

instituciones escolares y en su rol profesional y los cambios en el apoyo social del docente.

Tanto el rol tradicional del maestro como el rol asignado a las instituciones escolares en lo que respecta a la transmisión de conocimientos se han visto seriamente modificados por la entrada en escena de nuevos agentes de socialización convertidos en fuentes paralelas de transmisión de información y cultura. En el prólogo de *El profesor acosado* (Kornblit-Mendes Diz, 1993), Esteve afirma que existe una verdadera crisis de identidad del colectivo docente debido a los sentimientos contradictorios acerca del sentido mismo del trabajo que realizan. "El desconcierto generalizado sobre los objetivos, el contenido y los métodos de su esfuerzo enseñante, unido a una pobre valoración material y a un escaso reconocimiento social de su trabajo, les ha conducido a una exasperación palpable en sus manifestaciones verbales, en el desarrollo de huelgas y en sus actitudes ante la enseñanza, que denotan un auténtico conflicto manifiesto. Sin embargo, ni la aceptación de acuerdos coyunturales, ni la concesión de modestas subidas salariales, ni los proyectos de reformas en la enseñanza lograrán cerrar el capítulo de esa crisis encubierta que está en el fondo del problema y que yo me he atrevido a caracterizar como una crisis de identidad" (pág. 10).

Esta crisis de la profesión docente tiene que ver con la crisis de la sociedad en su conjunto. Hoy la institución escolar debe cumplir con más responsabilidades que antes, no sólo brindar instrucción, sino completar carencias importantes que los niños traen de sus casas. Las exigencias del momento exceden al maestro, trabaja con programas no adaptados a las circunstancias, sin equipo ni materiales didácticos adecuados, sin locales aptos para el desarrollo de sus clases, y en muchos casos con escasa calificación para su desempeño. La mayoría de las escuelas carecen de materiales y de los medios más elementales para producir una enseñanza renovada. También los maestros carecen de medios para asistir a cursos de actualización. La falta de reconocimiento, el agotamiento, la desvalorización del oficio de enseñar y las malas condiciones de trabajo aparecen como otros factores que favorecen la deserción docente, el descreimiento y la ausencia de expectativas (Schiefelbein, 1994).

En un estudio empírico realizado el año anterior entre maestros de escuelas públicas de la ciudad de Corrientes, hemos encontrado reiteradamente el sentimiento de desvalorización y falta de reconocimiento social que -actualmente- tiene el docente en relación con las autoridades educa-

tivas y la sociedad en general. Esto se presenta acompañado por altos niveles de insatisfacción (Pérez, 1994). Kornblit y Mendes Diz, en el trabajo anteriormente citado, atribuyen a la desvalorización de la profesión el mayor peso entre los factores contextuales más estresantes para el desempeño docente, seguido por el sentimiento de inutilidad de la educación con relación a la realidad social actual, la exigencia de muchos cambios y la falta de consenso respecto de su rol. Del mismo modo, consideran a la insatisfacción laboral como un factor que disminuye la autoestima y coloca al docente en situación de extrema vulnerabilidad al estrés laboral, a la vez que atenta contra su desempeño y reduce el nivel de compromiso con la actividad pedagógica. Como señala acertadamente Martiña (1992) "no hay sistema que sobreviva al empobrecimiento 'sistemático' de sus miembros, es esencial que se logre controlar la situación de desánimo del cuerpo docente, si lo que se busca es mejorar la calidad de la enseñanza".

Además de los factores individuales y los derivados de lo macro-social, deben ser tenidos en cuenta como elementos condicionantes de la situación educativa, los que se derivan del modelo de gestión imperante en la escuela. Cuando nos referimos a las instituciones solemos tener de ellas una "imagen-representación", que se trasluce en nuestro lenguaje. Así, podemos decir que una institución es tradicional, moderna, progresista. La imagen-representación de la institución no se compone solamente de sus aspectos manifiestos, es decir de aquéllos que se imponen a la mirada: el edificio, la limpieza, el comportamiento de los chicos en momentos de entrada o salida, la importancia acordada a la tarea específica. También la integran aspectos menos visibles: el estilo de los vínculos, los modos en que se toman las decisiones, es decir, la percepción que los miembros de la organización tienen de ella y de su práctica (Frigerio-Poggi, 1993).

Cada institución posee rasgos de identidad y señas particulares que le son propios; ambas constituyen y simultáneamente son aprehensibles en lo que se denomina *cultura institucional*. En ella se integran cuestiones teóricas, principios pedagógicos en estado práctico, modelos organizacionales, metodologías, perspectivas, sueños y proyectos, esquemas estructurantes de las actividades (id.).

Toda cultura halla su sustento en un *imaginario institucional*. El imaginario es el conjunto de imágenes y de representaciones -generalmente inconscientes- que, producidas por cada sujeto y por cada grupo social, se interponen entre el productor y los otros sujetos. El imaginario mati-

za, tiñe, altera la relación que cada sujeto tiñendo sus relaciones, sean éstas interpersonales, sociales o de vínculos con el conocimiento. Este imaginario adquiere en cada establecimiento características y expresiones particulares, si bien comparte con la totalidad de las instituciones educativas rasgos en común o tiene con la institución, con los otros y con el trabajo específico (id.).

No tiene caso en este artículo realizar una tipología de formas de gestión institucional de los establecimientos escolares, pero numerosas investigaciones dan cuenta de cómo cada escuela genera una cultura institucional que condiciona entre otros aspectos el modelo pedagógico-didáctico y la actitud asumida frente al currículum prescripto, frente a los alumnos y frente a la comunidad de la que forma parte el niño, aspectos que inciden todos ellos sobre el nivel de calidad del proyecto educativo (Villalobos, 1988; Frigerio-Poggi, 1993; Gibaja, 1992).

A modo de resumen

Al plantear el problema de la calidad de la educación se originan largas discusiones acerca de la necesidad de definir qué es la calidad y cuál es la pertinencia y los criterios de su evaluación.

La aparición del concepto "calidad de la educación" se produjo históricamente dentro de un contexto específico. En general ha sido planteado en términos de un modelo de calidad de resultados, de calidad de producto final, que nos lleva a prevenirnos, sobre todo por el hecho de que estas ideas suelen encubrir cierto modelo de eficiencia social que considera al docente poco menos que como un obrero de línea que aplica paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y en el cual la calidad se mide por elementos casi aislados, que se recogen en el producto final.

Sin embargo, la potencia del concepto de calidad proviene de ser un concepto totalizante, multidimensional, que permite ser aplicado a cualquiera de los elementos que entran en el campo de lo educativo (Aguerrondo, 1993).

La intención de presentar estas reflexiones acerca de los aspectos psicosociales que condicionan la situación educativa fue llevar la atención al cúmulo de factores intervinientes en la configuración de tal situación, invitando a la vez a abandonar enfoques de tipo reduccionista para evaluar o mejorar la calidad del sistema, y optando en cambio por tener en cuenta a los sujetos interactuantes y al modo de cómo, a partir de sus inserciones

sociales específicas y su sistema de significados, contribuyen a configurar relaciones de sentido que deben ser tenidas en cuenta si lo que se desea es mejorar la calidad de la educación.

BIBLIOGRAFIA

- Aguerrondo, I. (1993): La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación en *La Educación: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, OEA, año XXXVII, nº 116, III.
- Alamandoz, Ma. y Hirschberg, S., (1992): *La docencia: un trabajo de riesgo*, Norma Educativa, Buenos Aires.
- Burillo y Aragonés (comp.), (1986): *Introducción a la Psicología Ambiental*. Alianza, Madrid.
- Esteve, J. M. (1984): *Profesores en conflicto*. Narcea, Madrid.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1993): *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Troquel, Buenos Aires.
- Gibaja, R., (1992): *La cultura de la escuela. Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza*. AIQUE, Buenos Aires.
- Gilbert, R., (1983): *¿Quién es bueno para enseñar?* GEDISA, Buenos Aires.
- Gilly, M., (1980): *Maître - élève. Rôles institutionnels et représentations*. PUF, Paris.
- Gilly, M., (1986): Psicología de la educación. En Moscovici, S., *Psicología Social*, tomo II, Paidós, Barcelona.
- Kornblit, A. L. y Mendes Diz, A. M. (1993): *El profesor acosado. Del agobio al estrés*. Humanitas, Buenos Aires.
- Martíña, R., (1992): *Escuela hoy: hacia una cultura del cuidado*. Grupo Editorial Norma Educativa, Colombia.
- Moscovici, S. (1961): *La psychanalyse, son image et son public*. PUF, Paris.
- Neffa, J. C., (1988): *¿Qué son las condiciones y medio ambiente de trabajo? Una propuesta para una nueva perspectiva*. SECYT-CONICET, Humanitas, Buenos Aires.

Paillard - Gilly, (1972): Représentations des finalités de l'école primaire par des pères de famille, *Cahiers de Psychologie*, 15, 227-238.

Pérez, A. M., (1994): Los alumnos-las autoridades. La representación social del otro en la perspectiva del docente, en *Revista IRICE*, nº 8.

Schiefelbein, E., (1994): Estrategias para elevar la calidad de la educación; en *La Educación: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, OEA, año XXXVIII, nº 117, I.

Tedesco, J. C., (1982): Capacitación de educadores para áreas marginales, en *Revista Argentina de Educación*, año III, nº 4, pp. 25-50.

Villalobos, L. R., (1988): Marginalidad, Educación y Formación de Maestros en Costa Rica, en *Revista Educación* 12 (2):23-30.

Revista IRICE, Nº 10, Febrero 1996.

REPRESENTACIONES SOCIALES QUE JÓVENES, PADRES Y DOCENTES TIENEN DE LA SEXUALIDAD

Ana Lía Kornblit y Ana María Mendes Diz*

Se presentan los resultados de una investigación llevada a cabo en la ciudad de Buenos Aires con jóvenes de 13 a 19 años, sus padres y sus docentes, acerca de los modelos sexuales de unos y otros. Se analizan las representaciones sociales de los tres grupos respecto de las conductas sexuales, ciertos valores relacionados con la sexualidad y ciertos patrones de género.

Se concluye que los jóvenes expresan representaciones sociales más "liberales" que los padres y docentes con respecto a las conductas sexuales, mientras que sus respuestas con respecto a las otras dos variables estudiadas son semejantes en los tres grupos. Por ende, los cambios en relación con la sexualidad por parte de los jóvenes se verifican más a nivel de lo fáctico que a nivel de los estereotipos referidos a los valores y a los patrones de género, que siguen vigentes para alrededor de la mitad de la muestra estudiada.

INTRODUCCIÓN

Si bien no disponemos aún de datos sobre fecundidad adolescente (número de nacidos vivos de madres menores de 19 años) en Argentina de

* Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Pje. Uruburu 950 - 6° Piso - 1114 - Buenos Aires.

Los datos presentados en este trabajo forman parte de un estudio más amplio acerca de "Modelos sexuales en jóvenes y adultos", financiado por el *Special Programme of Research, Development and Research Training in Human Reproduction, Task Force for Social Research on Reproductive Health*, de la Organización Mundial de la Salud.

Colaboraron en el mismo el Lic. Jorge Vujosevich y la Lic. Azucena Bilyk.

1985 a esta parte, algunas investigaciones muestran que subió en la década de los 80 en mayor medida que la de otras edades.

Tal como señala Pantelides (1992), en Argentina la tasa de fecundidad adolescente es relativamente alta en relación con la fecundidad total. En 1985, 32,9 mujeres de cada mil eran madres adolescentes (entre 10 y 19 años).

La conducta sexual de los adolescentes es en buena medida función de los modelos que el joven toma como referencia. Los cambios con respecto a la permisividad de conductas sexuales antes censuradas han sido acelerados. Tal vez por eso existe una brecha entre lo que se comienza a aceptar a nivel de conducta y la posibilidad de tomar dichas conductas como objeto de referencia verbal.

Es posible que esto se deba a la falta de modelos de los adultos para encarar la temática y a su inseguridad con respecto a los alcances del patrón de permisividad que deberían aceptar en relación a las conductas de los jóvenes.

Las variables antes mencionadas se engloban en lo que denominamos *representaciones sociales*, definidas como imágenes que condensan un conjunto de significados, de sistemas de referencia, categorías y modelos que permiten interpretar lo que sucede. Se trata, pues, de una forma de conocimiento social, en este caso de la sexualidad.

En Argentina el currículo escolar ha incluido sólo muy recientemente la educación sexual como un aspecto de la educación para la salud. ¿Es la falta de formación adecuada de los docentes para emprender tal tarea un factor de peso en esta ausencia, además de las inhibiciones de tipo ideológico-religioso? ¿Comparten los adultos en contacto con jóvenes (padres y docentes) sus representaciones acerca de la sexualidad y el hecho reproductivo? ¿Qué grado de discordancia existe entre las representaciones sobre dichos aspectos de los jóvenes y de los adultos que están en contacto con ellos?

A este respecto, hay que partir del hecho de que dadas las dificultades que en el seno de la familia y de la escuela han existido, especialmente en Argentina, para todo lo relacionado con la educación sexual y la información contraceptiva, el proceso de adquisición de conocimientos al respecto ha sido para la mayoría de las personas al azar e incompleto.

Partiendo de este planteo general nos propusimos realizar un estudio en el que analizamos las respuestas de una muestra de jóvenes, de sus padres y de sus docentes con respecto a tres parámetros:

1) Sus representaciones sociales acerca de las relaciones sexuales, incluyendo: sus concepciones acerca de las relaciones sexuales premaritales; su concepción acerca de la "naturalidad" o no de las relaciones sexuales premaritales; la edad percibida de iniciación sexual de las mujeres y de los hombres; su concepción acerca de la relación entre compromiso afectivo y sexualidad; sus ideas con respecto a la anticoncepción; sus ideas con respecto al derecho de la adolescente embarazada a decidir realizar un aborto; su valoración cognitiva del embarazo.

2) Sus representaciones sociales acerca de ciertos valores relacionados con la sexualidad, incluyendo: la virginidad prematrimonial de la mujer y el hombre; la fidelidad en la pareja; la homosexualidad.

3) Sus representaciones sociales respecto a ciertos patrones de género, incluyendo: el rol doméstico de la mujer; la responsabilidad adjudicada a cada uno de los padres en relación a la salud, alimentación, higiene e inscripción en la escuela de los hijos.

Ahondando en la literatura, si bien no encontramos bibliografía específica sobre estos temas, hallamos autores que plantearon algunos aspectos de fundamental importancia a la hora de elaborar estrategias para el logro de conductas preventivas de los jóvenes en materia de sexualidad, meta final de nuestra investigación.

Se plantea que no es necesariamente la ausencia de información sexual el determinante directo del embarazo sino las representaciones sociales de la maternidad que se desarrollan en cada contexto social.

El significado social de la maternidad adolescente adquiere ribetes diferenciados según el sector que se considere. En los sectores populares, la ignorancia de la fisiología corporal, la ausencia de educación sexual y el modelo predominante de familia extensa se vincula con la maternidad precoz.

En una investigación sobre maternidad y control de la fecundidad realizada en la ciudad de Buenos Aires, con una muestra intencional de mujeres de tres niveles económico-sociales, su autora (Viladrich, 1991) concluye que las mujeres de sectores populares viven la experiencia de la

maternidad como un paso importante en la consecución de las etapas del ciclo vital. El "tener muchos hijos" se asocia con el máximo logro masculino y femenino.

Gross y Bellew Smith (1987) y Villagrán Vázquez y Díaz Loving (1992), entre otros, han llamado la atención sobre la existencia de creencias y representaciones sociales inhibitoras de la conducta anticonceptiva en los jóvenes, del tipo de "los anticonceptivos son caros", "el uso de anticonceptivos reduce el placer sexual", "su uso es inmoral", etc.

Por otra parte, en relación con la información, Allgeier (1983) afirma que la ausencia de conocimientos sexuales y sobre la anticoncepción, veraces y precisos, no inhibe en los adolescentes la actividad sexual. En cambio, la ausencia de conocimientos correctos a propósito de la anticoncepción sí impide la utilización de métodos contraceptivos.

Con respecto a la relación entre información y conducta, Fisher (1983) ha encontrado que el conocimiento sobre métodos anticonceptivos no mejora directamente la conducta respecto a su uso. Esto puede deberse a que el conocimiento en este terreno no suele incluir las condiciones de aplicabilidad necesarias en la práctica cotidiana. En este sentido, el mismo autor señala que puede ser más útil enseñarle a un joven cómo y dónde obtener anticonceptivos que explicarle por ejemplo el mecanismo de acción hormonal de las píldoras.

Por último, Pantelides (1992) también señala que los jóvenes que tienen cerrado el diálogo con sus padres sobre temas de sexualidad no hablan tampoco con los docentes, resultando así preocupante la existencia de un grupo de jóvenes (en mayor proporción varones) que no tienen la posibilidad de confrontar con adultos sus preocupaciones con respecto a la sexualidad.

Otros trabajos (Furstenberg, 1984; Jessor y Jessor, 1975; Darling y Hicks, 1982; Gómez, 1993) señalan la relación entre un nivel de comunicación pobre entre padres e hijos y la conducta de iniciación sexual precoz.

La fuerza de la relación con la madre con respecto a la comunicación en temas sexuales, especialmente para la mujer, es también señalada por Olson y Worobey (1984), Cicirelli (1980) y Fox (1980) entre otros.

METODOLOGÍA

Realizamos un estudio de tipo descriptivo sobre el grupo poblacional: jóvenes varones y mujeres de 13 a 19 años pertenecientes a sectores medios medios y medios bajos. Los estratos altos y bajos no entraron en la muestra dado que se trabajó en escuelas secundarias estatales, en las que dichos estratos no están representados.

La muestra incluyó a jóvenes de cuatro escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires, seleccionadas al azar entre las 121 escuelas dependientes de la Municipalidad. Se entrevistó en total a 395 jóvenes, a uno de sus padres y a todos sus docentes (167).

La recolección de datos se realizó a través de la administración de un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas, que en el caso de los jóvenes fue administrado grupalmente y contestado en forma individual, preservando el anonimato de los sujetos.

En el caso de los adultos el cuestionario fue administrado individualmente debido a la imposibilidad de hacerlo en forma grupal, dado que no existen encuentros grupales naturales de estos actores.

RESULTADOS

1. Análisis de las representaciones sociales de las conductas sexuales en relación con la tipología tradicional-liberal.

Como un modo de agrupar las respuestas de jóvenes, padres y docentes a las preguntas sobre representaciones sociales de las conductas sexuales construimos una tipología que comprende las categorías "tradicional" y "liberal".

Definimos operacionalmente como *tradicionales* en esta sección las respuestas que comprenden las siguientes representaciones sociales y valores:

- las personas que tienen relaciones sexuales premaritales son la minoría
- el mantener relaciones sexuales premaritales no es algo "natural"
- la iniciación sexual de los jóvenes se produce después de los 19 años

- existe una estrecha relación entre el compromiso afectivo y la sexualidad
- existe relación entre el empleo de métodos anticonceptivos por parte de las mujeres y la promiscuidad
- las mujeres son las responsables de usar métodos anticonceptivos
- desacuerdo con respecto al uso de métodos anticonceptivos por parte de los jóvenes
- las adolescentes no tienen derecho a decidir realizar un aborto
- existen algunas razones que justifiquen el embarazo adolescente

Recíprocamente, definimos operacionalmente como *liberales* en esta sección las respuestas que comprenden las siguientes representaciones sociales y valores:

- las personas que tienen relaciones sexuales premaritales son la mayoría
- el mantener relaciones sexuales premaritales es algo "natural"
- la iniciación sexual de los jóvenes se produce antes de los 19 años
- no existe una estrecha relación entre el compromiso afectivo y la sexualidad
- no existe relación entre el empleo de métodos anticonceptivos por parte de las mujeres y la promiscuidad
- ambos miembros de la pareja son responsables de usar métodos anticonceptivos
- acuerdo con respecto al uso de métodos anticonceptivos por parte de los jóvenes
- las adolescentes tienen derecho a decidir realizar un aborto
- no existe ninguna razón que justifique el embarazo adolescente.

Para la asignación de los sujetos a los tipos "tradicional" y "liberal" se tuvo en cuenta el cumplimiento del 70 % de los indicadores.

En relación con las variables independientes (edad, sexo y estrato social), y con respecto a esta tipología, las respuestas de los jóvenes permiten afirmar que:

- 1) Los varones son más tradicionales que las mujeres; recíprocamente, éstas son más liberales.

Cuadro N° 1: Representaciones sociales de los jóvenes acerca de las conductas sexuales, por sexo, según la tipología tradicional-liberal (en porcentajes).

	MUJERES	VARONES	TOTAL
Tradicional	19.2	36.0	26.5
Liberal	80.8	64.0	73.5

Coefficiente gamma de asociación entre ambas características: 0.40.

Nivel de significación de X^2 : 99 %.

- 2) Existe una relación inversa entre edad y tradicionalidad: a menor edad, mayor tradicionalidad y menor liberalidad; recíprocamente, a mayor edad, menor tradicionalidad y mayor liberalidad.

Cuadro N° 2: Representaciones sociales de los jóvenes acerca de las conductas sexuales, por edad, según la tipología tradicional-liberal (en porcentajes).

	hasta 14	15 a 16	17 y +	TOTAL
Tradicional	36.9	25.7	16.3	26.5
Liberal	63.1	74.3	83.7	73.5

Coefficiente gamma de asociación entre ambas características: 0.32.

Nivel de significación de X^2 : 99 %.

- 3) Los jóvenes del estrato medio bajo son más tradicionales que los del estrato medio medio, quienes se muestran, recíprocamente, más liberales.

Cuadro N° 3: Representaciones sociales de los jóvenes acerca de las conductas sexuales, por estrato social, según la tipología tradicional-liberal (en porcentajes).

	C. MEDIA MEDIA	C. MEDIA BAJA	TOTAL
Tradicional	19.7	33.3	26.5
Liberal	80.3	66.7	73.5

Coefficiente gamma de asociación entre ambas características: 0.34.

Nivel de significación de X^2 : 99 %.

Con respecto a los *padres*, el análisis de sus respuestas respecto de las conductas sexuales teniendo en cuenta la tipología liberal-tradicional muestra que:

1) Los padres son algo más tradicionales que las madres, pero la diferencia no llega a ser significativa.

2) Si bien existe, como con respecto al sexo, alguna relación entre la edad de los padres y sus respuestas agrupadas en las categorías tradicional y liberal, en el sentido de que los padres de más de 45 años son más tradicionales que los que tienen hasta 45 años, la diferencia no es significativa estadísticamente.

3) Los padres de clase media baja son más tradicionales que los de clase media media, quienes recíprocamente son liberales en mayor proporción.

Cuadro N° 4: Representaciones sociales de los padres acerca de las conductas sexuales, por estrato social, según la tipología tradicional-liberal (en porcentajes).

	C. MEDIA MEDIA	C. MEDIA BAJA	TOTAL
Tradicional	62.7	81.9	72.5
Liberal	37.3	18.1	27.5

Coefficiente gamma de asociación entre ambas características: 0.45.

Nivel de significación de X^2 : 99 %.

4) La variable educación, que ha sido tomada como un indicador de estrato social, resulta específicamente significativa en esta asociación: los padres con educación primaria son mucho más tradicionales que los que han terminado la educación secundaria y éstos más que los que han terminado los estudios universitarios. Recíprocamente, estos últimos son más liberales que los que han terminado la educación secundaria, y éstos más que los que tienen sólo estudios primarios.

Cuadro N° 5: Representaciones sociales de los padres acerca de las conductas sexuales, por educación, según la tipología tradicional-liberal (en porcentajes).

	PRIMARIA	SECUNDARIA	UNIVERSITARIA	TOTAL
Tradicional	85.1	70.7	56.5	72.6
Liberal	14.9	29.3	43.5	27.4

Coefficiente gamma de asociación entre ambas características: 0.42.

Nivel de significación de X^2 : 99 %.

Con respecto a los *docentes*, el análisis de sus respuestas muestra que:

1) Los profesores varones son más liberales que las mujeres.

Cuadro N° 6: Representaciones sociales de los docentes acerca de las conductas sexuales, por sexo, según la tipología tradicional-liberal (en porcentajes).

	MUJERES	VARONES	TOTAL
Tradicional	57.9	34.8	54.5
Liberal	42.1	65.2	45.5

Coefficiente gamma de asociación entre ambas características: 0.44.

Nivel de significación de X^2 : 97 %.

2) La edad de los docentes no es discriminante en este aspecto.

2. Análisis de las representaciones sociales de ciertos valores vinculados a la sexualidad, según la tipología tradicional-liberal.

Tal como lo hicimos con las representaciones sociales de las conductas sexuales, agrupamos también las respuestas de los tres grupos de actores estudiados referidas a ciertos valores vinculados a la sexualidad en las categorías "tradicional" y "liberal"

Definimos operacionalmente como *tradicionales* las respuestas que implican:

- valoración de la virginidad femenina a nivel del imaginario social (se preguntaba por la opinión de "la mayor parte de la gente")
- valoración de la virginidad femenina a nivel personal
- no valoración de la virginidad masculina a nivel del imaginario social
- no valoración de la virginidad masculina a nivel personal
- valoración de la fidelidad en el imaginario social
- valoración de la fidelidad en lo personal
- concepción de la homosexualidad en el imaginario social como vicio o enfermedad
- concepción de la homosexualidad en lo personal como vicio o enfermedad.

Recíprocamente, definimos operacionalmente como *liberales* las siguientes respuestas con respecto a los patrones sexuales:

- no valoración de la virginidad femenina a nivel del imaginario social
- no valoración de la virginidad femenina a nivel personal
- valoración de la virginidad masculina a nivel del imaginario social
- valoración de la virginidad masculina a nivel personal
- no valoración de la fidelidad en el imaginario social
- no valoración de la fidelidad en lo personal
- concepción de la homosexualidad en el imaginario social como una práctica sexual más
- concepción de la homosexualidad en lo personal como una práctica sexual más.

La categorización de los sujetos como "tradicionales" o "liberales" se realizó sobre la base del cumplimiento del 70 % de los indicadores.

En relación con las variables independientes (edad, sexo y estrato social), y con respecto a esta tipología, las respuestas de los *jóvenes* permiten afirmar que:

Representaciones sociales que jóvenes...

1) Los varones son algo más tradicionales que las mujeres; recíprocamente, éstas son algo más liberales, pero la diferencia no llega a ser estadísticamente significativa.

2) Existe una relación inversa entre edad y tradicionalidad: a menor edad, mayor tradicionalidad y menor liberalidad; recíprocamente, a mayor edad, menor tradicionalidad y mayor liberalidad.

Cuadro N° 7: Representaciones sociales que los jóvenes tienen de ciertos valores vinculados con la sexualidad, por edad, según la tipología tradicional-liberal (en porcentajes).

	hasta 14	15 a 16	17 y +	TOTAL
Tradicional	45.6	33.87	25.63	35.3
Liberal	54.4	66.2	74.4	64.7

Coefficiente gamma de asociación entre ambas características: 0.27.

Nivel de significación de X^2 : 98 %.

3) Los jóvenes del estrato medio bajo son más tradicionales que los del estrato medio medio, quienes se muestran, recíprocamente, más liberales.

Cuadro N° 8: Representaciones sociales que los jóvenes tienen de ciertos valores vinculados con la sexualidad, por estrato social, según la tipología tradicional-liberal (en porcentajes).

	C. MEDIA MEDIA	C. MEDIA BAJA	TOTAL
Tradicional	23.5	47.1	35.5
Liberal	76.5	52.9	64.5

Coefficiente gamma de asociación entre ambas características: 0.48.

Nivel de significación de X^2 : 99 %.

Con respecto a los *padres*, el análisis de sus respuestas respecto de los patrones sexuales teniendo en cuenta la tipología liberal-tradicional muestra que:

- 1) El sexo no es discriminante con respecto a esta variable.
- 2) Los padres de más de 45 años son más tradicionales que los que tienen hasta 45 años.

Cuadro N° 9: Representaciones sociales que los padres tienen de ciertos valores vinculados con la sexualidad, por edad, según la tipología tradicional-liberal (en porcentajes).

	hasta 45	46 y +	TOTAL
Tradicional	28.5	38.5	32.6
Liberal	71.5	62.0	67.4

Coefficiente gamma de asociación entre ambas características: 0.21.
Nivel de significación de X^2 : 93 %.

- 3) Los padres de clase media baja son más tradicionales que los de clase media media, quienes recíprocamente son liberales en mayor proporción.

Cuadro N° 10: Representaciones sociales que los padres tienen de ciertos valores vinculados con la sexualidad, por estrato social, según la tipología tradicional-liberal (en porcentajes).

	C. MEDIA MEDIA	C. MEDIA BAJA	TOTAL
Tradicional	27.3	36.6	32.2
Liberal	72.7	63.4	67.8

Coefficiente gamma de asociación entre ambas características: 0.21.
Nivel de significación de X^2 : 93 %.

- 4) La variable educación vuelve a resultar específicamente significativa en esta asociación: los padres son menos tradicionales y más liberales a medida que aumenta el nivel educacional.

Cuadro N° 11: Representaciones sociales que los padres tienen de ciertos valores vinculados con la sexualidad, por nivel educacional, según la tipología tradicional-liberal (en porcentajes).

	PRIMARIA	SECUNDARIA	UNIVERSITARIA	TOTAL
Tradicional	40.4	31.7	18.3	32.1
Liberal	59.6	68.3	81.7	67.9

Coefficiente gamma de asociación entre ambas características: 0.28.
Nivel de significación de X^2 : 99 %.

Con respecto a los *docentes*, el análisis de sus respuestas en lo referente a sus representaciones sociales acerca de ciertos valores relacionados con la sexualidad revela que:

- 1) Los más jóvenes son más liberales con respecto a esta temática; a partir de los 40 años las diferencias por edad se minimizan.

Cuadro N° 12: Representaciones sociales que los docentes tienen de ciertos valores vinculados con la sexualidad, por edad, según la tipología tradicional-liberal (en porcentajes).

	hasta 39	40 a 45	46 y +	TOTAL
Tradicional	43.8	62.7	63.6	57.0
Liberal	56.3	37.3	36.4	43.0

Coefficiente gamma de asociación entre ambas características: 0.26.
Nivel de significación de X^2 : 92 %.

- 2) Los profesores varones son más liberales a este respecto que las mujeres, quienes recíprocamente son más tradicionales.

Cuadro N° 13: Representaciones sociales que los docentes tienen de ciertos valores vinculados con la sexualidad, por sexo, según la tipología tradicional-liberal (en porcentajes).

	MUJERES	VARONES	TOTAL
Tradicional	60.2	47.8	58.3
Liberal	39.8	52.2	41.7

Coefficiente gamma de asociación entre ambas características: 0.24.

Nivel de significación de X^2 : 90 %.

3. Análisis de las respuestas con respecto a las representaciones sociales de algunos patrones de género, en relación con la tipología tradicional-liberal.

Tal como lo hicimos con las representaciones sociales de las conductas sexuales y de ciertos valores vinculados a la sexualidad, agrupamos también las respuestas (de los tres grupos de actores estudiados) referidas a ciertos patrones de género en las categorías "tradicional" y "liberal".

Definimos operacionalmente como *tradicionales* en esta sección las respuestas que implican:

- limitación de la mujer al rol doméstico en el imaginario social (se preguntaba sobre la opinión de "la mayor parte de la gente")
- limitación de la mujer al rol doméstico en lo personal
- responsabilidad adjudicada a la madre en relación con la salud de los hijos
- responsabilidad adjudicada a la madre en relación con la alimentación de los hijos
- responsabilidad adjudicada a la madre en relación con la higiene de los hijos
- responsabilidad adjudicada a la madre en relación con la inscripción de los hijos en la escuela.

Recíprocamente, definimos operacionalmente como *liberales* en esta sección las siguientes respuestas:

Representaciones sociales que jóvenes...

- no limitación de la mujer al rol doméstico en el imaginario social
- no limitación de la mujer al rol doméstico en lo personal
- responsabilidad adjudicada a ambos padres en relación con la salud de los hijos
- responsabilidad adjudicada a ambos padres en relación con la alimentación de los hijos
- responsabilidad adjudicada a ambos padres en relación con la higiene de los hijos
- responsabilidad adjudicada a ambos padres en relación con la inscripción de los hijos en la escuela.

También aquí, la asignación de los sujetos a los tipos "tradicional" y "liberal" se hizo sobre la base del cumplimiento del 70 % de los indicadores.

En relación con las variables independientes (edad, sexo y estrato social), y con respecto a esta tipología, las respuestas de los *jóvenes* permiten afirmar que:

- 1) Los varones son más tradicionales que las mujeres; recíprocamente, éstas son más liberales.

Cuadro N° 14: Representaciones sociales que los jóvenes tienen de ciertos patrones de género, por sexo, según la tipología tradicional-liberal (en porcentajes).

	MUJERES	VARONES	TOTAL
Tradicional	45.5	60.4	52.2
Liberal	54.51	39.8	47.8

Coefficiente gamma de asociación entre ambas características: 0.29.

Nivel de significación de X^2 : 99 %.

- 2) Existe una relación inversa entre edad y tradicionalidad: a menor edad, mayor tradicionalidad y menor liberalidad; recíprocamente, a mayor edad, menor tradicionalidad y mayor liberalidad, pero en este caso

el salto de opinión se da entre los 14 y los 15 años, no habiendo diferencias entre los jóvenes de 15 a 16 años y los de 17 años y más. Por el contrario, estos últimos son levemente más tradicionales y menos liberales que los de la categoría etárea anterior.

Cuadro N° 15: Representaciones sociales que los jóvenes tienen de ciertos patrones de género, por edad, según la tipología tradicional-liberal (en porcentajes).

	hasta 14	15 a 16	17 y +	TOTAL
Tradicional	72.2	43.6	45.5	52.2
Liberal	27.8	56.4	54.5	47.8

Coefficiente gamma de asociación entre ambas características: 0.32.

Nivel de significación de X^2 : 99 %.

3) Los jóvenes del estrato medio bajo son más tradicionales que los del estrato medio medio, quienes se muestran, recíprocamente, más liberales, pero estas diferencias no son tan marcadas como las que existen con respecto a los valores o a los patrones sexuales vigentes en la sociedad, y no resultan estadísticamente significativas.

Con respecto a los *padres*, el análisis de sus respuestas respecto de los patrones de género teniendo en cuenta la tipología liberal-tradicional muestra que:

1) Los padres son considerablemente más tradicionales que las madres, quienes, recíprocamente, son más liberales.

Cuadro N° 16: Representaciones sociales que los padres tienen de ciertos patrones de género, por sexo, según la tipología tradicional-liberal (en porcentajes).

	MADRES	PADRES	TOTAL
Tradicional	48.2	61.5	54.1
Liberal	51.8	38.5	45.9

Coefficiente gamma de asociación entre ambas características: 0.26.

Nivel de significación de X^2 : 0.99.

2) Los padres de más de 45 años son más tradicionales que los que tienen hasta 45 años, pero la diferencia no es significativa estadísticamente.

3) Los padres de clase media baja son más tradicionales que los de clase media media, quienes recíprocamente son liberales en mayor proporción, pero esta diferencia no llega a ser significativa estadísticamente.

4) En cambio la variable educación, que como dijimos ha sido tomada como un indicador de estrato social, resulta también, como en los dos parámetros estudiados anteriormente, específicamente significativa en esta asociación: los padres son menos tradicionales y más liberales conforme aumenta el nivel educativo.

Cuadro N° 17: Representaciones sociales que los padres tienen de ciertos patrones de género, por nivel educativo, según la tipología tradicional-liberal (en porcentajes).

	PRIMARIA	SECUNDARIA	UNIVERSITARIA	TOTAL
Tradicional	68.5	50.8	39.4	54.0
Liberal	31.5	49.2	60.6	46.0

Coefficiente gamma de asociación entre ambas características: 0.35.

Nivel de significación de X^2 : 99%.

Con respecto a los *docentes*, el análisis de sus respuestas a esta temática según la tipología tradicional-liberal revela que:

1) La variable edad no es discriminante en este aspecto.

2) Los profesores varones son más tradicionales respecto de esta temática que las profesoras mujeres, quienes se muestran, recíprocamente, más liberales.

Cuadro N° 18: Representaciones sociales que los docentes tienen de ciertos patrones de género, por sexo, según la tipología tradicional-liberal (en porcentajes).

	MUJERES	VARONES	TOTAL
Tradicional	48.9	69.6	51.9
Liberal	51.1	30.4	48.1

Coefficiente gamma de asociación entre ambas características: 0.41.

Nivel de significación de X^2 : 94 %.

RESUMEN Y CONCLUSIONES

Resumiendo la información anterior, puede decirse que la variable *sexo* influye en las representaciones sociales de los jóvenes y de los docentes acerca de las conductas sexuales, en las representaciones sociales de los docentes con respecto a ciertos valores sexuales, y en las representaciones sociales que tanto los jóvenes como sus padres y docentes tienen de ciertos patrones de género.

La variable *edad* influye en las representaciones sociales de los jóvenes acerca de las conductas sexuales, en las representaciones sociales que jóvenes, padres y docentes tienen de ciertos valores sociales relacionados con la sexualidad, y en las representaciones sociales de los jóvenes acerca de los patrones de género.

El *estrato social* influye en las representaciones sociales que jóvenes y padres tienen de las conductas sexuales, así como en las representaciones sociales de ambos grupos acerca de los valores relacionados con la sexualidad. En el caso de los padres, la variable *educación* se muestra especialmente significativa.

Si comparamos el grado de tradicionalidad y liberalidad de los jóvenes con respecto a los tres parámetros estudiados, puede verse que los jóvenes son más liberales con respecto a las representaciones sociales acerca de las conductas que con respecto a los valores sociales considerados, y que se muestran más tradicionales aún en relación a los patrones de género.

Se puede concluir, pues, que su mayor liberalidad alcanza a aspectos más relacionados con conductas sexuales que con las normas sociales vigentes como estereotipos y que, contrariamente a lo esperable, algo más de la mitad de ellos mantiene los estereotipos ligados al género.

Parecería, pues, que los cambios con respecto a la sexualidad se han producido más a nivel de lo fáctico que a nivel de los estereotipos acerca de patrones sexuales, que siguen vigentes en buena medida. Tampoco se muestra la mayoría de los jóvenes (especialmente los varones, como hemos visto) dispuestos a modificar los estereotipos de género vigentes socialmente.

Comparando las respuestas de los tres actores estudiados en relación con los tres parámetros analizados: representaciones sociales acerca de las conductas sexuales, de los valores relacionados con la sexualidad y de los patrones de género, según la tipología tradicional-liberal, puede decirse que los jóvenes son mucho más liberales que los adultos con respecto a sus representaciones sociales acerca de las conductas sexuales. No ocurre lo mismo en relación con sus representaciones sociales de los valores asociados a la sexualidad y de los patrones de género, en los que sus respuestas se asemejan a las de sus padres: en ambos grupos aproximadamente un tercio de la muestra expresa posturas tradicionales.

Los docentes, en cambio, son más tradicionales que los jóvenes y los padres con respecto a las representaciones sociales acerca de los valores sexuales, pero son menos tradicionales que los padres, aunque más que los jóvenes, en cuanto a sus representaciones sociales acerca de las conductas sexuales.

Cuadro N° 19: Respuestas de los jóvenes a los tres parámetros estudiados, según la tipología tradicional-liberal (%).

	CONDUCTAS	VALORES	GÉNERO
Tradicional	26.5	35.5	52.0
Liberal	73.5	64.5	48.0

Cuadro 20: Respuestas de los padres a los tres parámetros estudiados, según la tipología tradicional-liberal (%).

	CONDUCTAS	VALORES	GÉNERO
Tradicional	72.6	32.2	54.0
Liberal	27.4	67.8	46.0

Cuadro 21: Respuestas de los docentes a los tres parámetros estudiados, según la tipología tradicional-liberal (%).

	CONDUCTAS	VALORES	GÉNERO
Tradicional	59.6	57.0	51.9
Liberal	40.4	43.0	48.1

Es evidente que las temáticas sexuales no pueden abordarse eficazmente sin un replanteo de los estereotipos de género, que muchas veces constituyen verdaderos lastres que dificultan el acercamiento al otro sexo sobre una base de respeto mutuo.

Con respecto a las metodologías más apropiadas para encarar la educación sexual, se ha visto que la mera transmisión de información no es suficiente para adoptar conductas preventivas, tanto en relación con el embarazo como en relación con el contagio de enfermedades de transmisión sexual, por lo que el énfasis debería ponerse en el proceso de construcción del conocimiento por parte de los propios jóvenes, a partir de una intervención activa de su parte en el proceso de aprendizaje, lo que implica que se sientan lo suficientemente cómodos como para plantear sus inquietudes.

Una experiencia de envergadura realizada en San Pablo (Sulpici, 1993) mostró que la posibilidad de que los jóvenes puedan elegir a los docentes con los que se sienten más cómodos para abordar la temática sexual, independientemente de la asignatura que dictan, contribuye a la eficacia de las intervenciones tendientes a mejorar la educación sexual.

La revisión conjunta con los jóvenes de sus normas relativas a lo sexual es también un elemento crucial a la hora de incrementar las conductas de cuidado, dado que se ha comprobado la influencia de las nor-

Representaciones sociales que jóvenes...

mas del grupo de pares sobre las elecciones vinculadas con la conducta sexual.

Del mismo modo, el trabajo sobre la afirmación del sí mismo en las situaciones límites es una piedra angular con respecto a la posibilidad de anteponer la conducta de autocuidado frente a las presiones de una pareja.

Todo ello implica la necesidad de formar personas entrenadas en dinámica grupal, capaces de encarar creativamente temas cuya complejidad ha hecho que queden muchas veces postergados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allgeier, A. Informational Barriers to Contraception. En D. Byrne y W. Fisher. (Eds), *Adolescents, Sex and Contraception*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1983.

Cicirelli, V. A comparison of college women feelings toward their siblings and parents. *Journal of Marriage and the Family*. 1980, 42, 111-116.

Darling, C. y Hicks, M. Parental influence on adolescent sexuality: implications for parents as educators. *Journal of Youth and Adolescence*, 1982, 11 (3), 231-244.

Fisher, W. Adolescent Contraception: Summary and Recommendations. En D. Byrne and W. Fisher, *op. cit.*, 1983.

Fox, G. The mother-adolescent daughter relationship as a sexual socialization structure. *Family Relations*, 1980, 29, 21-28.

Fox, G. e Inazu, J. Patterns and outcomes of mother-daughter communication about sexuality. *Journal of Social Issues*, 1980, 36, 7-29.

Furstenberg, F. et al. Family communication and teenagers contraceptive use. *Family Planning Perspective*, 16, 4, pp. 163-170, 1984.

Gomez, V. *Los padres, la educación y las relaciones sexuales premaritales de los hijos*. Programa Salud Reproductiva. San José, Costa Rica, 1993.

Gross, A. y Bellew-Smith, M. A Social Psychological Approach to Reducing Pregnancy Risk in Adolescence. En D. Byrne and W. Fisher, *op. cit.*, 1983.

Jessor, S. y Jessor, R. Transition from virginity to non virginity among youth: A social psychological study over time. *Developmental Psychology*, 11, 4, p. 473-484, 1975.

Olson, C. M. y Worbey, J. Perceived mother-daughter relations in a pregnant and non pregnant adolescent sample. *Adolescence*, 1984, 19, 76.

Pantelides, E. y Cerrutti, M. *Conducta reproductiva y embarazo en la adolescencia*. Buenos Aires, CENEP, 1992.

Shah, F. y Zelnik, M. Parent and peer influence on sexual behavior, contraceptive use and pregnancy. Experience of young women. *Journal of Marriage and the Family*. 1981, 3, 339-348.

Singh, S. y Wulf, D. *Adolescentes de hoy, padres del mañana: un perfil de las Américas*. New York, The Alan Guttmacher Institute, 1990.

Sulpici, M. *Implatacao do projeto de Orientacao Sexual nas Escolas Municipais de Sao Paulo*. (Mimeo), 1993.

Viladrich, A. *Madres solteras adolescentes*. Buenos Aires, CEAL, 1991.

Villagrán Vazquez, G. y Días Loving, R. Conocimientos sobre SIDA, prácticas sexuales y actitudes y creencias hacia el uso del condón en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Psicología*, 9, 1, pp. 35-40, 1992.

CATEGORÍAS PARA LA CLASIFICACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA PRUEBA GRÁFICA "PAREJA EDUCATIVA"

Nora Leibovich, Gabriela Cassullo, Lía Alvarez y Roberto Muinos*

El trabajo presenta una técnica gráfica proyectiva denominada "Pareja Educativa", especialmente apta para el estudio de la interacción docente-alumno tal como es percibida por el sujeto respondiente (incluida la representación que se tiene de ambos).

El desarrollo se centra en las categorías propuestas para el análisis de los dibujos, realizándose un análisis factorial de las respuestas gráficas de una muestra de 262 alumnos.

1. INTRODUCCIÓN

La mayoría de los trabajos acerca de las pruebas gráficas de diagnóstico psicológico consistentes en dibujar una o más personas se han relacionado fundamentalmente con aspectos evolutivos.

Los enfoques interpretativos en relación a "Dibuja una Persona" varían desde una perspectiva del "pensamiento" (enfazando aspectos cognitivos, normas y signos específicos) a otra más bien "afectiva" (que enfazta los aspectos fenomenológicos clínicos que se muestran en el dibujo, reacciones afectivas o viscerales, etc.). Pero debemos aceptar que ninguna de las dos perspectivas es absolutamente pura y que casi siempre se evalúan ambos aspectos.

Así Goodenough (1926) utiliza el dibujo de una persona para evaluar el rendimiento del niño, otorgándole un firme valor pronóstico (sobre todo en edades tempranas) en relación al rendimiento escolar.

* Los autores agradecen a la SECYT (UBA) así como a la Facultad de Psicología el subsidio UBACYT PS025 a través del cual hemos llevado a cabo este trabajo.

D. Harris (1963) propone el uso de esta técnica gráfica para evaluar "madurez conceptual", planteando que la manera en que el niño resuelve la tarea de dibujar la figura humana puede tomarse como un índice de su modo de conceptualizar la realidad en general.

K. Machover (1949) señala que: "a pesar de que dos niños tengan el mismo cociente intelectual, sus dibujos no son idénticos, sobre todo si se los observa cualitativamente. La figura humana, al ser una expresión creativa y muy personal, se presta para ser usada como técnica proyectiva."

A partir de aquí la interpretación del dibujo de la figura humana deja de ser preponderantemente cuantitativa para volverse cualitativa. Se define así una serie de ítems "formales" basados en el análisis de las características gráficas del mismo y otros de "contenido" fundamentados en la simbólica psicoanalítica y la experiencia clínica.

Hammer (1969, 1978, 1981) considera los factores emocionales como el aspecto más relevante en el grafismo.

Para Levy (1969) la expresión gráfica resultante en el test de la figura humana está determinado por factores psicodinámicos que surgen en relación con la imagen corporal del sujeto, pero también por factores culturales y elementos transitorios que en muchos casos pueden ser aislados.

Para Koppitz (1973) esta prueba refleja el nivel evolutivo y las relaciones interpersonales del niño, incluyendo las actitudes hacia sí mismo y hacia las personas más significativas de su vida.

Hasta aquí se han incluido autores que desarrollaron el dibujo de la figura humana.

Bernstein (1964), modificando la técnica original de Machover (Test del Dibujo de Dos Personas), es el primero en incluir el grafismo de dos personas acompañado de una producción verbal: inventar una historia sobre los personajes dibujados (Test de La Pareja).

El autor considera "...que su test ofrece una objetivación de la pareja interna del examinado, aportando datos sobre el tipo de vínculo fantaseado a nivel consciente e inconsciente..." (F. de Verthelyi, 1985).

R. Frank de Verthelyi y otros (1985) continúan desarrollando los aspectos gráficos y verbales planteados por Bernstein. Para las autoras el vínculo diádico se ve reflejado en ambos aspectos a través de la proyección de la imagen de una relación sujeto-objeto con mayor o menor

grado de discriminación tal como se juega predominantemente en el momento actual de la vida del entrevistado, aunque sea la resultante de los vínculos que ha establecido con las personas significativas de su historia particular."

Olivero y Palacios (1992) intentan detectar la relación vincular tomando en cuenta la situación de aprendizaje. Ellas plantean la gratificación de dos personas reunidas por una actividad específica: enseñar y aprender. Aquél que enseña facilita el acercamiento del que aprende al objeto de aprendizaje, cumple un rol de intermediario y el que aprende no sólo debe incorporar sino asimilar dicho objeto en un proceso constructivo junto con el que enseña.

De esta manera, a través del "Test de la Pareja Educativa" se logra evaluar "el tipo de vínculo que se establece en cada situación de aprendizaje, siendo éste la resultante dinámica del interjuego entre el sujeto que enseña y el que aprende, sus propios objetos internos asociados a este acto de aprender y otros objetos externos en juego durante este proceso" (Olivero y Palacios, 1992).

Siguiendo los desarrollos de Bernstein (1964) se continúa utilizando en el Test de la Pareja Educativa la consigna de la doble producción: gráfica y verbal (relato).

Para Casullo (1991) el Test de La Pareja Educativa refleja la relación docente-alumno y las cualidades asignadas al acto de enseñar y aprender. La prueba permite apreciar cómo se deposita en los dibujos la fantasía de un vínculo diádico o, en otros términos, las proyecciones gráfica y verbal de una relación bipersonal que corresponde al acto de aprender y de enseñar.

El Dibujo de la Figura Humana y las diferentes versiones del Test de la Pareja son utilizados más frecuentemente en ámbitos clínicos, concentrando la atención en aspectos vinculados a indicadores psicopatológicos.

2. PLANTEO DEL PROBLEMA

El análisis e interpretación del Test de la Pareja Educativa planteado en este trabajo, se refieren al contexto educativo y específicamente a la relación docente-alumno necesaria para el proceso de

aprendizaje. Mientras que los desarrollos planteados anteriormente ponen el énfasis en los aspectos intrapsíquicos, nuestro análisis se centrará en un enfoque interactivo. En la expresión gráfica y verbal de este test se resumen tanto los aspectos presentes como pasados de la interacción en torno al aprendizaje.

En este sentido tomamos a la escuela como un contexto significativo que da sentido a las actividades que se desarrollan y a los acontecimientos que pueden ocurrir. Aquello que el alumno toma, aquello que comprende, es el resultado de los intercambios entre él y su entorno. Podemos afirmar que en la escuela hay un intercambio tanto entre las personas (docentes, alumnos) como entre éstos y su entorno, tanto material como socio-cultural.

Desde una perspectiva interaccionista la escuela se presenta como una institución que está determinada por la acción de sus miembros para repartirse un bien social. En el intercambio en torno a ese bien social participan todos los miembros de la institución. En el interjuego de estas acciones se producirá el reconocimiento de los otros y el reconocimiento de nosotros en los otros. "No podemos realizarnos a nosotros mismos sino en el grado en que reconocemos al otro en su relación con nosotros..." (Mead, citado por Brumlik y Holtappels, 1992).

La interacción es el proceso básico que permite construir las imágenes de los actores. Definimos "la interacción como la operación de los actores del sistema de orientarse unos a otros, mediante expectativas puestas en el comportamiento ajeno y mediante la expectativa anticipante del sujeto en relación a la expectativa de los otros acerca de su propio comportamiento..." (Brumlik; Holtapples, 1992).

Es evidente que los comportamientos espontáneos, a saber, las actitudes, los gestos, la mímica, etc., permiten al sujeto expresar sus deseos, sus demandas y su satisfacción y, por lo tanto, comunicarse con el otro. Consecuentemente se podría pensar que las expectativas sirven como guías de los modos de comportamiento, que en la interacción social se producen a través de tipificaciones. Estas tipificaciones deben entenderse como la asignación de ciertos rasgos percibidos a ciertas categorías determinadas. Nos referimos a la evaluación psicológica de dichas tipificaciones.

Al llevar a cabo su aprendizaje formal, el individuo realiza un recorrido a través de la Institución en períodos sistemáticos. Al realizar

este recorrido se encuentra sometido al control social de la Institución que intenta cambiar o modelar su identidad. "La interacción es un proceso que forma el comportamiento humano... todo individuo ha de lograr que su línea de acción encaje de alguna manera en las actividades de los demás" (Blumer, 1982).

En la escuela nos encontramos con que a un miembro se le asignan determinados atributos, como inteligente, agresivo, disciplinado, estableciéndose un vínculo indelible entre estos atributos y la persona misma. Con el transcurrir del tiempo corremos el riesgo de que esta tipificación no sea ya de la acción sino una inferencia de la identidad.

Consideramos que existen tipificaciones tanto del docente como del alumno, así como de la relación entre ambos.

Las siguientes preguntas dirigieron nuestro trabajo:

¿Hay tipificaciones que lleven a un mejor proceso de aprendizaje?

¿Podemos encontrar tipificaciones que obstaculicen la interacción docente-alumno necesaria para un proceso de aprendizaje?

¿Cuál es la manera más adecuada de evaluar las tipificaciones de docentes y alumnos desde la perspectiva del alumno?

Aquí sólo se considerarán las tipificaciones realizadas desde la perspectiva del alumno.

En este trabajo deseamos presentar una guía para la categorización de los dibujos de la prueba Pareja Educativa. Si esto es posible podremos ulteriormente dar respuesta a las preguntas planteadas.

3. MÉTODO

3.1. MUESTRA

Se evaluó un total de 262 alumnos, siendo el 64% femenino y el 36% masculino. La edad promedio fue de 17 años y 3 meses.

Las pruebas fueron administradas en tres tipos de escuelas: privada mixta, nacional mixta y nacional de mujeres, todas ellas ubicadas en el ámbito de Capital Federal.

En relación al nivel educativo y ocupacional de los padres encontramos que un 33% de las mujeres tenía estudios secundarios completos y un 27,5% universitario completo, desempeñándose un 27,5% como amas de casa.

En relación a los padres varones un 40% poseía estudios universitarios completos y un 32% secundario completo. En relación a la ocupación un 35% se desempeñaba como profesional.

3.2. INSTRUMENTO

Consistió en la prueba gráfica con relato denominada "Pareja Educativa". Se solicitaba a los alumnos que dibujaran a alguien aprendiendo y a alguien enseñando, y que luego elaboraran una historia con dichos personajes, refiriendo qué piensan, qué sienten, qué pasó antes y qué va a pasar después. Se les pidió además que agregaran nombre y edad a los personajes graficados.

En otras versiones de esta técnica (Verthelyi, Olivero y Palacios) sólo se pedía escribir una historia relacionando ambas personas.

3.3. CATEGORÍAS ANALÍTICAS

Para el análisis del dibujo, basándonos en los criterios planteados por Verthelyi et al (1985) y agregando algunos más específicos, definimos las siguientes categorías con sus indicadores respectivos.

El análisis del grafismo está fundado en la presencia o ausencia de cada uno de los indicadores, tanto en el docente como en el alumno.

MODALIDAD DE REALIZACIÓN DE LA TAREA

-Capacidad para cumplir la consigna: el sujeto responde con un grafismo y un relato en relación al mismo.

-Tipo de situación de aprendizaje: la escena de aprendizaje es contextualizada en el medio escolar, familiar, recreativo, deportivo, etc.

ASPECTOS SIGNIFICATIVOS GRÁFICOS

-Ubicación: lugar de la hoja sobre la que se realiza el dibujo, dividiendo la misma en cuatro cuadrantes iguales (1 - 2 - 3 - 4). Se consideran también aquellos dibujos con ubicación central (5).

Categorías para la clasificación e interpretación...

-**Tamaño:** espacio total que ocupa el dibujo tomando como referencia los cuadrantes formados por las dos coordenadas (por ejemplo: 1, 2, etc. cuadrantes).

-**Adiciones:** añadir tanto en el docente como en el alumno, como en la escena misma, elementos no necesarios para lograr el aprendizaje.

-**Omisiones:** suprimir tanto en el docente como en el alumno, así como en la escena misma, elementos necesarios para lograr el aprendizaje.

ANÁLISIS INTRAFIGURA (docente y alumno)

-**Compleitud:** presencia de las partes esenciales en ambas figuras.

-**Complejidad:** riqueza de detalles adicionales al dibujo en general.

-**Movimiento:** representación gráfica de kinestesia.

-**Producción Armónica:** integración y proporción entre todas las partes del dibujo.

-**Transparencia:** visualización de la anatomía interna de los personajes o de objetos que están por detrás de las figuras.

-**Figura Palito:** representación esquemática de las figuras a través de líneas.

ANÁLISIS INTERFIGURA

-**En interacción:** se reconoce la existencia del otro (docente-alumno) y se expresa a nivel gráfico un vínculo entre ambos.

Simétrica: ambos personajes ubicados en el mismo plano gráfico.

Asimétrica: cada personaje ubicado en diferentes planos gráficos.

Alejamiento: cuando entre el docente y el alumno se interpone algún objeto (banco, silla, etc.) o persona.

Acercamiento: no hay ningún objeto entre ambos personajes.

-**Elementos significativos de la interacción:**

Ambos de frente: ambas figuras mirando hacia el observador.

Enfrentados: ambas figuras mirándose entre sí.

Ambos de espalda: respecto del observador.

Ambos o alguno de perfil.

Enfrentados y de perfil.

Gesticulación: se hace referencia a cualquier manifestación de gestos por parte de las figuras.

4. ALGUNOS RESULTADOS SIGNIFICATIVOS

El 95% de los sujetos respondió adecuadamente a lo que se le solicitaba en la consigna, dibujando el 71% de esos sujetos una situación de aprendizaje escolar y el 14% una situación de aprendizaje familiar.

El grupo femenino dibuja en segundo lugar situaciones de aprendizaje familiares (17%), mientras que el grupo masculino dibuja situaciones recreativas y deportivas (14%).

En relación a los aspectos significativos gráficos podemos observar que el 73% ubicó el dibujo en el lado superior izquierdo de la hoja, siendo significativa la diferencia (al 1% según el test binomial) en relación a los que no la ubicaron allí.

En relación al tamaño, el 77% dibuja utilizando 1/4 o 1/2 de la hoja.

La mayoría de los sujetos (95%) no realiza adiciones ni a la escena ni a las personas, así como no se omite al alumno ni al docente.

En el análisis intrafigura encontramos que mayoritariamente dibujaron al docente de sexo femenino y al alumno masculino. Desde la perspectiva del género del que dibuja, analizamos conjuntamente la situación de aprendizaje y la asignación del sexo al docente dibujado. Observamos que los varones dibujan mayoritariamente docentes hombres en las tres situaciones de aprendizaje, siendo la situación recreativa (93%) la que concentra el porcentaje más elevado. Las mujeres, por su parte, prefieren dibujar docentes mujeres para las situaciones escolar (77%) y familiar (64%), pero en la situación recreativa optan por el docente hombre (64%).

En relación al análisis interfigura hallamos que el 97% realiza gráficos de las dos personas en interacción, encontrando básicamente una relación de alejamiento, donde las diferencias entre el sí (59%) y el no (41%) son significativas al 1% (Test binomial).

Los varones refieren significativamente, respecto de las mujeres, más situaciones en las cuales el producto de la interacción no es el aprendizaje (52%).

5. ANÁLISIS FACTORIAL DE LAS CATEGORÍAS

La validez de esta prueba se fundamenta en la técnica de Análisis Factorial a la que ha sido sometida (Figuerola, Muinos, 1994). La operacionalización de las variables en los indicadores anteriormente descriptos para el análisis del dibujo nos permite sólo una medición de tipo nominal y es sabido que los métodos clásicos de análisis factorial no dan resultados óptimos para este tipo de variables. Por esta razón, para la descomposición factorial se utilizó el método Principals (Young, F., Takene, Y., and de Leew, J., 1978), el cual mediante un proceso interactivo combina el método de Componentes Principales clásico con un procedimiento de transformación de los indicadores que asigna valores numéricos a las modalidades de los mismos. Esta asignación se realiza de un modo tal que maximiza la relación entre las observaciones y el modelo de análisis utilizado (Young, F., 1981).

Atento a que nuestro objetivo es la presentación de categorías clasificatorias para el grafismo de la prueba, cuya validez ha sido realizada a través de la técnica Análisis Factorial, presentaremos a continuación los resultados obtenidos con dicho análisis (Figuerola, N., Muinos, R., op. cit.). Luego, y a modo de ilustración, presentamos algunos ejemplos aclaratorios.

FACTOR 1 Aspectos Expresivos Gráficos Intrafigura.

Este factor contiene en sí la expresión gráfica de aspectos esenciales tanto en la figura del docente como en la del alumno. Estos aspectos están referidos a una producción gráfica en la que están presentes las partes esenciales de ambas figuras de manera integrada, proporcionada y armónica (por ejemplo vestimenta, presencia de detalles, etc.). La aparición de la expresión "figura palito" en el polo negativo así como de las "omisiones" en el alumno representan la dificultad para establecer un vínculo diádico. La riqueza en la expresión gráfica de ambos

personajes expresa el resultado de una interacción positiva que ha generado un buen vínculo entre ambos personajes.

Integran este factor las siguientes variables:

VARIABLES	PESAJE
Compleitud en el alumno (HA1)	87
Compleitud en el docente (HD1)	88
Producción armónica en el alumno (HA5)	80
Producción en el docente (HD5)	82
Vestimenta en el alumno (HA4)	60
Vestimenta en el docente (HD4)	73
Complejidad en el docente (HD2)	40
Complejidad en el alumno (HA2)	33
Omisiones en el alumno (alumno)	- 33
Figura palito en el docente (HD7)	- 83
Figura palito en el alumno (HA7)	- 80.

FACTOR 2. Aspectos Expresivos Gráficos de la Interacción (interfigura)

En el polo positivo de este factor se sitúan las expresiones gráficas que representan la interacción simétrica y acercamiento entre las dos figuras en diferentes situaciones de aprendizaje. En el polo negativo se agrupan las expresiones de interacción asimétrica y alejamiento conjuntamente con el alumno como grupo. Se expresan en este factor las características más relevantes de esta prueba en tanto expresa gráfica y simbólicamente el vínculo entre ambas figuras.

En base a los resultados obtenidos se puede caracterizar la situación como un continuo con dos polos (simétrica-asimétrica) expresado esto a su vez en términos de acercamiento-alejamiento.

Integran este factor las siguientes variables:

VARIABLES	PESAJE
Interacción simétrica (I1)	82
Acercamiento (I4)	64

Situación de aprendizaje (situac.)	.55
Grupo (grupo)	-.34
Interacción asimétrica (I2)	-.83
Alejamiento (I3)	-.67

FACTOR 3. Aspectos Expresivos Gráficos Formales.

Este factor nos expresa la necesidad de incluir el análisis de los aspectos formales para la interpretación de la interacción docente-alumno a través del grafismo. Así en el polo positivo encontramos la ubicación espacial central, el tamaño de las figuras y las adiciones a la escena como elementos formales a tener en cuenta. En el polo negativo se encuentran las categorías: ubicación espacial en el plano superior de la hoja, con omisiones a la escena y/o figura. En relación a los pesajes negativos (ubicación superior izquierda, superior derecha) deberán interpretarse como una expresión simbólica de la tendencia de huida a la fantasía en el manejo de los vínculos diádicos. En términos generales se deberá interpretar los factores anteriores teniendo en cuenta la interpretación de los aspectos formales gráficos en general.

Integran este factor:

VARIABLES	PESAJE
Ubicación central (Ubic5)	.86
Tamaño global (de 4 cuadrantes) (Tam)	.64
Adición a la escena (escena)	.32
Elementos sig. de la interacción (Sig)	-.40
Ubicación superior izquierda (Ubic1)	-.81
Ubicación superior derecha (Ubic2)	-.68

En este trabajo aquellos sujetos que expresan en el gráfico los aspectos del polo positivo de los factores, podemos considerarlos alumnos con tipificaciones positivas tanto del docente y del alumno como de la interacción áulica. Con ésto queremos decir que en el transcurso del proceso de interacción áulica se han construido" imágenes "tanto del

docente como del alumno, así como del proceso de aprendizaje. Estas "tipificaciones" permiten un buen vínculo tanto entre las figuras así como con el proceso implicado.

Es interesante observar en los gráficos evaluados en cuál de los aspectos (intrafigura, interfigura, y formales gráficos) el sujeto puntúa en el polo positivo o negativo del factor.

Así hemos observado que en los alumnos repitentes aparecen con mayor frecuencia los indicadores que presentan pesajes negativos en el Factor 2 (Análisis Interfigura).

En relación a las preguntas planteadas al principio de este trabajo, podemos afirmar que las categorías clasificatorias presentadas han resultado válidas para evaluar las tipificaciones tanto del docente y del alumno como de la interacción áulica (validez factorial). Como se observa, los factores encontrados agrupan de tal manera las categorías, que nos permite hablar de la necesidad de incorporar en el análisis del gráfico por un lado los aspectos propios del docente como del alumno (Análisis Intrafigura), y por otro lado las características de la interacción entre ambos (Análisis Interfigura), sin dejar de lado los aspectos expresivos propios de la expresión gráfica (Aspectos Formales).

6. PERSPECTIVAS FUTURAS Y DOS EJEMPLOS

Nuestra idea central es presentar un instrumento válido y confiable que nos permita evaluar aquellas "tipificaciones" tanto positivas como negativas y su relación con futuros aprendizajes.

Para tal fin se está administrando esta prueba en diversos contextos educativos.

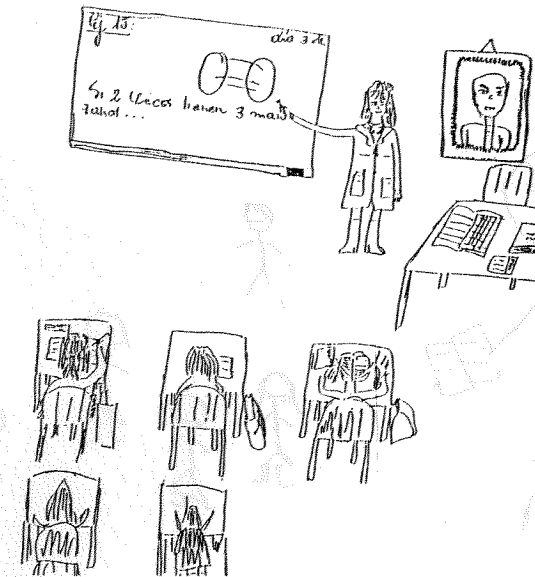
También estamos evaluando las producciones de docentes, con la finalidad de observar y comparar las "tipificaciones" cruzadas de ambos personajes de la diada.

Es interesante observar en los gráficos en cuál de los aspectos (intrafigura, interfigura, y formales gráficos) el sujeto puntúa en el polo positivo o negativo del factor.

A modo de ejemplo, presentaremos dos gráficos y sus evaluaciones de acuerdo a los factores presentados.

CASO A

A continuación te solicitamos que dibujes una situación de aprendizaje. Para ello tienes que representar a alguien enseñando y alguien aprendiendo. Posteriormente, tendrás que construir una historia con esa situación diciendo qué piensan, qué sienten, qué pasó antes y qué va a pasar después. No olvides colocar edad y nombre a los personajes.



Los chicos están en segundo grado y están aprendiendo matemáticas. Las tres primeras personas son Maia, Ezequiel y Marina. La maestra se llama Marta, y todos aprenden a hacer problemas matemáticos (a resolverlos), y aprenden conjuntos, a Maia nunca le gustó esto, y siempre tuvo vergüenza de decir que no le gustaba y que le resultaba difícil; así que se callaba y hablaba con el resto de los chicos que sabían matemática. Sin embargo, Maia sentía que si no sabía matemática era menos inteligente que los demás. Pero le gustaba mucho lengua, y disfrutaba cuando le leían cuentos.

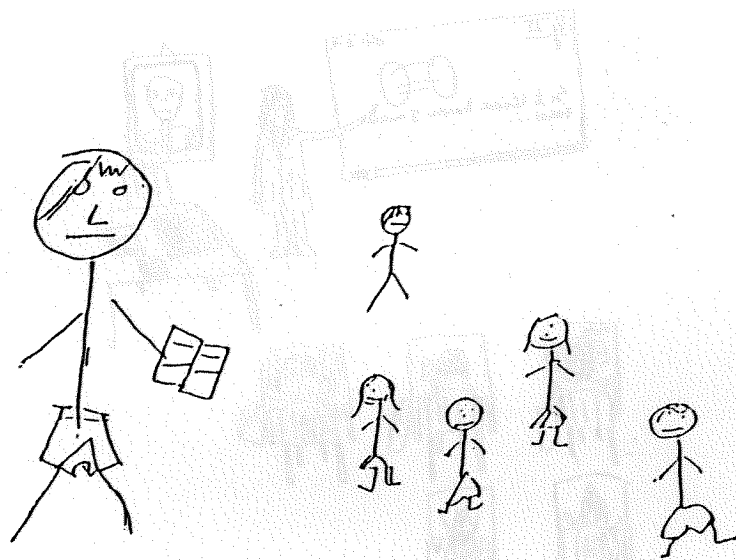
En las horas que tenía matemática se las aguantaba y no decía nada. Cuando la llamaban al frente se ponía muy nerviosa y se copiaba, en las pruebas sin embargo no le iba tan mal.

Tenía el pelo largo y lacio. Usaba el delantal con un moño atrás y el papá la llevaba al colegio. Ella se divertía con Karina y con Ezequiel, la pasaba bien en el colegio, en los recreos siempre se compraba algo dulce.

Es copia fiel del original. Por razones de fotoduplicación, se ha debido reducir el original.

CASO B

A continuación te solicitamos que dibujes una situación de aprendizaje. Para ello tienes que representar a alguien enseñando y a alguien aprendiendo. Posteriormente, tendrás que construir una historia con esa situación diciendo qué piensan, qué sienten, qué pasó antes y qué va a pasar después. No olvides colocar edad y nombre a los personajes.



El que enseña no tiene ni nombre ni edad, es sólo una máquina enseñadora, los que aprenden tienen sólo nombres entre ellos y números para el resto. Todos piensan en cualquier cosa menos en la importancia que tiene lo que están haciendo, el 1º xq' tiene otras cosas, los 2ºs porque nunca les explicaron. Sienten que están ahí por obligación, porque sí, por inercia, porque no les queda otra. ¿Qué pasó antes? Hace muchísimos años un señor ideó un sistema, especificó los contenidos y la metodología. Este señor seguramente vivía en país muy distinto al nuestro actual. ¿Qué pasó después? Ni quiero saberlo.

Es copia fiel del original. Por razones de fotoduplicación, se ha debido reducir el original.

FACTOR I

	COMPLETUD	PROD. ARMÓNICA	COMPLEJIDAD	OMISIONES	FIGURA PALITO
CASO A	X	X	X		
CASO B				X	X

FACTOR II

	INTER. SIMÉTRICA	ACERCAMIENTO	SIT. DE APRENDIZAJE	GRUPO	INTER. ASIMÉTRICA	ALEJAMIENTO
CASO A			X	X	X	X
CASO B	X	X		X		

FACTOR III

	UBIC. (5) CENTRAL	TAMAÑO	ADICIÓN A LA ESCENA	ELEM. SIGNIF. DE INTER.	UBIC. SUP. (1) IZQ.	UBIC. SUP. DER. (2)
CASO A	X	X (4 cuadrantes)	X			
CASO B				X (de frente)	X	X

BIBLIOGRAFÍA

- Berger y Luckman (1986). *La Construcción Social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Bernstein, J. (1964). El Test de la Pareja Humana. En Bell, J. P. E. *Técnicas Proyectivas*. Buenos Aires, Paidós.
- Blummer, H. (1982). *El Interaccionismo Simbólico. Perspectiva y Método*. Barcelona, Hora S. Q.
- Brumlik, M. y Holtappels, H. G. (1992). Mead y la Perspectiva Interaccionista de los Actores escolares. Aporte Interaccionista a la Teoría de la Escuela. *Escuela*. Vol. 46.
- Casullo, M. (1991). *Psicología para docentes*. Buenos Aires, Guadalupe.
- Casullo, M. (1992). *Prueba Gráfica Pareja Educativa en Alumnos Ingresantes a Profesorados*. Buenos Aires, Psicoteca.
- Casullo, G., Alvarez, L., Figueroa, N. y Muinos, R. (1993). *Análisis de la Variable Género en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*. Encuentro Universitario de Psicología. Septiembre 1993, Rosario.
- Figueroa, N., Muinos, R., Alvarez, L. y Casullo, G. (1993). Evaluación de la Interacción Docente Alumno a través del Dibujo Pareja Educativa. *XXIV Congreso Interamericano de Psicología*. Julio 1993, Santiago de Chile.
- Figueroa, N., Muinos, R. (1993). Pruebas Gráficas. Su estructura factorial en contextos educativos. *Revista Ibero-americana de Psicología* (en prensa).
- Frank de Verthelyi, R. (1985). *Identidad y Vinculo en el Test de las Dos Personas*. Buenos Aires, Paidós.
- Goodenough, F. (1957). *Test de Inteligencia Infantil*. Buenos Aires, Paidós.
- Hammer, E. (1969). *Test Proyectivos Gráficos*. Buenos Aires, Paidós.
- Harris, D. (1980). *Children's Drawings as Measure of Intellectual Maturity*. Londres.
- Hotelling, H. (1933). Analysis of a Complex of Statistical Variables into Principal Components. *Journal of Educational Psychology*. 24. 498-520.

- Koppitz, E. (1991). *Evaluación Psicológica de los Dibujos de la Figura Humana (por los alumnos de Educación Media)*. Manual Moderno. México.
- Koppitz, E. (1973). *El Dibujo de la Figura Humana en Niños*. México, Guadalupe.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de Análisis de Contenido. Teoría y Práctica*. Buenos Aires, Paidós.
- Levy, S. (1969) en Hammer, E. *op. at.*
- Machover, K. (1949). *Personality Projections in the Drawing of the Human Figure*. Springfield Charles Thomas.
- Olivero, M. y Palacios, C. (1992). *Test de Pareja Educativa*. Buenos Aires, Aprendizaje Hoy.
- Stevens, J. (1992). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. New Jersey. Laurence Erlbaum Associates, Inc.
- Stevens, S. S. (1951). Mathematics Measurement and Psychophysics ppi-49 in *Handbook of Experimental Psychology* ed by S. S. Stevens, New York. John Wiley & Son.
- Vayer, P., Duval, A. y Roncin, C. (1993). *Una Ecología de la Escuela*. Barcelona. Paidós Educador.
- Young, F. W., Takane, Y., & de Leeuw. (1978). The Principal Componentes of Mixed Measurement Level Multivariate Data: An Alternating Least Squares Method with Optimal Scaling Features. *Psychometrika*, 43, 279-281.

COMUNICACIONES

LA ENSEÑANZA DE LOS CONTENIDOS PROPIOS DE LAS RELACIONES INTERNACIONALES: EL PROBLEMA DE LOS TEXTOS ESCOLARES

Roberto Alfredo Miranda

La problemática

Durante 1993, dentro del marco del Programa de Perfeccionamiento Docente para el Nivel Medio implementado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, desarrollamos varios cursos de actualización sobre los contenidos internacionales en las disciplinas historia, educación cívica y geografía en Rosario y ciudades del interior de la provincia, en los cuales tomamos conocimiento de las dificultades que tenían la mayor parte de los profesores para trabajar tales contenidos curriculares, sobre todo aquéllos que se refieren al período entre la segunda posguerra y nuestros días.

Esta experiencia nos permitió observar con detenimiento un aspecto de la problemática. Se trata del escaso y limitado material didáctico con que cuentan los docentes para enseñar los contenidos internacionales a los adolescentes de la escuela media.

La carencia de este material didáctico impide la utilización de conceptos y de categorías propias de las relaciones internacionales, disciplina que en los últimos quince años ha alcanzado niveles teóricos interesantes para interpretar los conflictos, las crisis y los cambios mundiales. Pero más que la cuestión disciplinaria de las relaciones internacionales, lo que nos interesa destacar aquí es que su evolución es aprovechable para el mejoramiento del aprendizaje real por parte de los alumnos del nivel medio de aquellos procesos y acontecimientos internacionales que suelen ser presentados como no vinculados entre sí y desconectados de la realidad argentina.

Sin duda alguna, esta posibilidad de mejoramiento a quién más compromete es al docente. En los cursos de actualización desarrollados oportunamente, detectamos en la mayor parte de los profesores, principalmente de historia y educación cívica, un marcado interés por conocer las explicaciones y las valoraciones que hacen las relaciones internacionales de contenidos que ellos trabajan de manera desordenada, sin teoría y con escasa opinión formada disponible.

A partir de esta situación pensamos que uno de los recursos que puede *modificar* la enseñanza de contenidos internacionales es la implementación de material didáctico adecuado, aspecto éste que poco se tuvo en cuenta cuando el

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe concretó el Plan de Cambio Curricular para la enseñanza media. Ciertamente fue plausible que en las disciplinas historia, educación cívica y geografía, junto a importantes cambios relativos a los contenidos, el objetivo innovador incorporara temas propios del campo de estudio de las relaciones internacionales, como por ejemplo el tratamiento de las categorías *conflicto Este-Oeste* o *dilema Norte-Sur*. Pero el abordaje de los temas del dominio de las relaciones internacionales se vio dificultado por la falta de un material didáctico acorde.

En verdad, para el docente de historia, educación cívica y geografía, el desarrollo de temas vinculados a las relaciones internacionales fue, por varias razones, más que un desafío.

Una de estas razones, que fue la que aquí nos interesó, se refiere a la *escasa vinculación existente* entre los avances alcanzados por la disciplina relaciones internacionales en los ámbitos académicos y universitarios, y la producción de material específico como recurso para su enseñanza en la escuela media.

Por otra parte, en el capítulo *Ciencias Sociales* de los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica, se organizan contenidos de la historia, la geografía, la sociología, la economía, la antropología y la ciencia política. Dentro de este marco, a través de los diferentes bloques, se sugieren contenidos internacionales que merecen un tratamiento muy particular, sobre todo porque están planteados como contenidos mínimos, lo cual, por otro lado, está sujeto a ampliación y a profundización tanto a nivel jurisdiccional como a nivel institucional.

De manera que el problema que nos ocupa es hasta qué punto el docente de historia, educación cívica y geografía de nivel medio puede superar esta carencia de material didáctico específico para trabajar los temas de las relaciones internacionales en los contenidos mínimos de sus respectivas asignaturas. Asimismo, el otro interrogante que nos planteamos es qué criterios deben privilegiarse para realizar una selección de material bibliográfico en el repertorio de las relaciones internacionales, al tener que ponderar el proceso de enseñanza-aprendizaje del sujeto escolar de escuela media. En este sentido, la disyuntiva radica en cómo el docente administra material de contenidos fuertemente ideológicos para el debate ideológico de los alumnos de enseñanza media.

El objeto de la investigación que abordamos surgió de la experiencia o de la práctica educativa, proponiendo un procedimiento inductivo, de tipo abierto, cuyo tratamiento estuvo orientado a generar una orientación concreta. De manera que nuestra fuente de conocimiento no partió de un marco teórico, sino de la observación de una situación. En otros términos: es poco lo que nos dice la revisión

bibliográfica sobre el estado de la cuestión del tema formulado, pues en la consulta preliminar de la documentación existente hemos encontrado generalidades, o bien precisiones para otro tipo de problemática, pero no concretamente para la nuestra.

Esta cuestión nos demandó la necesidad de un *diagnóstico* y de una *propuesta* sobre el material didáctico acerca de los temas de relaciones internacionales en la enseñanza de la historia, de la educación cívica y de la geografía, principalmente a partir de lo expuesto por los docentes en las Mesas de Trabajo convocadas por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (publicadas en el documento oficial del 18 de octubre de 1988). Uno de los reclamos de los docentes participantes en las Mesas de Trabajo para ratificar la continuidad del Cambio Curricular fue expresado de la siguiente manera, que a nuestro entender representó lo que entonces la mayor parte de los docentes pensaba o sostenía: "hacer inteligible las características del contexto mundial enfatizando el análisis en un lapso no mayor de cincuenta años (desde el fin de la Segunda Guerra Mundial, donde se van configurando dichas características)".

Para cumplir con el objetivo de realización de un diagnóstico y de una propuesta sobre material didáctico, fue indispensable formular algunas consideraciones.

El proceso de Cambio Curricular en la Provincia de Santa Fe no fue acompañado por el soporte bibliográfico correspondiente en las disciplinas historia, educación cívica y geografía, y mucho menos en contenidos mínimos tan específicos como los que involucran temas de las relaciones internacionales. Entre otras cosas por una cuestión de mercado, que al ser restringido no ofrece una mínima rentabilidad a las empresas editoras, las cuales en consecuencia se desentienden de todo proyecto editorial, pero también -y he aquí lo que nos motiva- por una cuestión de carencia de trabajos de investigación o estudios particulares tendientes a solucionar el vacío de material didáctico sobre la base de un criterio científico para el abordaje de determinados temas.

Otro elemento a tener en cuenta es el hecho de que la mayor parte de la literatura de las disciplinas historia, educación cívica y geografía organizó sus contenidos y materiales en función de la currícula que implementaba el Ministerio de Educación de la Nación para el subsistema de enseñanza media de su jurisdicción, hasta que se concretó -recientemente- la transferencia de los establecimientos nacionales a las diferentes provincias. Esta situación aún no salió del período de transición, cuya evaluación escapa a los objetivos del presente proyecto.

De manera que en el presente proyecto de investigación se hizo más hincapié en el aspecto de la enseñanza que en el aspecto del aprendizaje. En esta di-

rección, entonces, se enfatizó la cuestión de los *recursos didácticos* para enseñar contenidos internacionales en historia, educación cívica y geografía. Este propósito quedó reforzado con el dato de que el docente, en términos generales, no trabajó durante su preparación profesional los hechos y los conceptos del saber de las relaciones internacionales.

Nuestra intención, dentro de la variedad y complejidad de los recursos didácticos, ha sido y es la de trabajar con dos de estos recursos: los **libros de texto** y los **libros de consulta**, los primeros a los efectos de la elaboración del diagnóstico y los segundos para la producción de propuestas de material didáctico.

Esto significó que el interés de la investigación se centrara en reducir la *diferencia* existente entre el *saber* de las relaciones internacionales y la *enseñanza* de contenidos internacionales en la escuela media. El eje estriba en que el docente ejecute lo que teóricamente se denomina *transposición didáctica*.

Esta afirmación derivó del supuesto de que tal transposición es posible merced a la participación activa del docente en la producción del material didáctico dentro de la realidad escolar y social en la cual se desempeña.

Objetivo

Para el presente proyecto de investigación se propuso, por un lado, conocer la opinión de docentes de historia, educación cívica y geografía sobre el estado del material didáctico utilizado por ellos en el desarrollo de los contenidos internacionales en sus respectivas disciplinas, y por el otro, procurar que los mismos docentes *elaboren, apliquen y evalúen* material didáctico relativo a tales contenidos en el ámbito de la escuela media.

Método

Para la realización de este estudio se tuvieron en cuenta algunos elementos de lo que es conocido como programa de investigación *evaluativa*¹, sobre todo en lo atinente a la valoración de una situación concreta (principalmente el problema de la relación entre el material didáctico disponible y los contenidos internacionales a enseñar) y a la toma de decisiones al respecto (es decir, la propuesta de nuevo material).

¹ ALVIRA, F. (1985) La investigación evaluativa: una perspectiva experimentalista, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 29, pp. 129-141. ARNAL, J. y o. (1992) *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.

La unidad de análisis para la obtención de la información fue la población de docentes de las disciplinas historia, educación cívica y geografía del nivel medio, cuyos contenidos mínimos tratan temas específicos de las relaciones internacionales.

El proyecto, en virtud de una propuesta realizada oportunamente por la Dirección Provincial de Educación Superior, Perfeccionamiento Docente, Programación y Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación provincial, se lleva a cabo en los Departamentos Castellanos y San Cristóbal de la Provincia de Santa Fe, con sede en el Instituto Superior del Profesorado Nro.2 "Joaquín V. González" de la ciudad de Rafaela², y cuenta con el apoyo de la Escuela de Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencia Política de la Universidad Nacional de Rosario.

La selección de los docentes que participan en la experiencia de investigación se hizo sobre la base de la acreditación que obtuvieran como asistentes evaluados satisfactoriamente en dos cursos de perfeccionamiento realizados en el segundo semestre de 1993 en Rafaela, uno, organizado por el Ministerio de Educación provincial y la Secretaría de Cultura de la Municipalidad de Rafaela, otro, por el Instituto Superior del Profesorado Nro.2 "Joaquín V. González".

A través de la participación de estos docentes, seis establecimientos de enseñanza media de diferentes modalidades y orientaciones quedaron comprendidos en la realización del presente proyecto de investigación, lo cual implica que los instrumentos que se aplican en situación áulica abarcan a 400 alumnos aproximadamente, teniendo en cuenta que por las características del objeto que se estudia alcanza, principalmente, a quienes cursan 3ero., 4to. y 5to. año de la escuela media.

Las actividades desarrolladas durante 1994 se dividieron en dos partes. En una primera etapa se cumplió con el objetivo de conocer la opinión de los docentes participantes del programa sobre el estado del material didáctico utilizado por ellos en el desarrollo de contenidos internacionales en sus respectivas disciplinas.

De acuerdo a lo previsto en el proyecto original se concretaron dos actividades:

² Participan en este proyecto los siguientes docentes: Ester W. de Alberto; Mariana Baldessari; Adriana G. de Brasca; Juan C. Ceja; Stella Dalmaso; Magda C. de Eusebio; María Isabel Imwinkelried; María P. de Gastaldi; Norma Gutiérrez; Laura Ludueña; Rosario C. de Piedrabuena; María del Carmen V. de Pron; María Luisa Ronchi; Elena M. de Sierra; Ana Rita Sorisio; Silvia de Turquetti; María del Carmen Vergara; María Eugenia Zaragozi.

-Jornadas de trabajo colectivas I: En estas se explicitaron cuestiones teóricas. Esto consistió no sólo en una tarea de información sobre el proyecto de investigación, sino también en un trabajo de *lecturas de libros claves de consulta* por parte de los docentes participantes. En el debate se expuso la problemática de la enseñanza de los contenidos internacionales, principalmente en lo concerniente a las conceptualizaciones y a la bibliografía actualizada. La consecuencia de este debate fue plantear la necesidad de un análisis de los libros de texto de historia, educación cívica y geografía.

-Jornadas de trabajo colectivas II: En estas se presentaron y se discutieron informes grupales e individuales de los docentes participantes sobre la incidencia de la escasa vinculación existente entre los avances alcanzados por la disciplina Relaciones Internacionales en los ámbitos académicos y universitarios, y la producción de material como recurso para la enseñanza de los contenidos internacionales en la escuela media. El análisis se hizo sobre la base de los libros de texto.

Esta actividad proporcionó un diagnóstico de la situación. Cabe consignar que entre una y otra actividad los docentes participantes realizaron una tarea de revisión completa de los libros de texto de mayor circulación entre los profesores de historia, educación cívica y geografía. Los criterios de análisis de estos libros de texto fueron definidos previamente.

En estos momentos se desarrolla la segunda etapa prevista en el proyecto de investigación, cuyo objetivo es procurar que los mismos docentes participantes elaboren, apliquen y evalúen el material didáctico (a modo de texto escolar) relativo a contenidos internacionales en el ámbito de la escuela en la que se desempeñan, regularmente, como profesores.

En el cumplimiento de esta etapa es en el que se consideran los elementos principales de lo que se conoce como investigación evaluativa, y en tal dirección se desarrollaron las siguientes actividades:

a) Jornadas grupales de trabajo individual I: se realizaron reuniones periódicas con cada grupo de docentes participantes. La tarea consistió en que cada grupo eligiera y estudiara un tema específico de los contenidos internacionales que debe desarrollar en su respectiva disciplina, con el fin de preparar la propuesta de material didáctico. Para cada grupo se seleccionaron los libros de consulta sobre relaciones internacionales pertinentes para la elaboración de la propuesta.

b) Jornadas grupales de trabajo individual II: se realizaron sesiones con cada grupo en las que los docentes participantes presentaron tanto esquemas de propuestas de material didáctico como dudas sobre el abordaje del tema elegido en virtud de las lecturas realizadas de los libros de consulta asignados.

c) Los docentes participantes (en grupo o individualmente) trabajaron y presentaron las propuestas de material didáctico sobre los temas seleccionados. En jornadas de trabajo individual se evaluó y se discutió cada una de las propuestas docentes haciendo hincapié en lo que nos interesa muy especialmente: los aspectos teóricos y conceptuales de los contenidos desarrollados.

d) Algunos docentes participantes ejecutaron las propuestas en situación áulica, cuyos resultados provisionales fueron informados y comentados en diferentes reuniones de trabajo. Cabe señalar que algunas de estas propuestas no sólo fueron ejecutadas; también -una vez evaluadas- se reelaboraron como texto escolar en virtud de la respuesta dada por los alumnos.

Algunas consideraciones sobre el diagnóstico realizado

Como indicábamos más arriba, uno de los objetivos del proyecto fue conocer la opinión de los docentes participantes del programa sobre el estado actual del material didáctico utilizado por ellos en el desarrollo de contenidos internacionales en sus respectivas disciplinas. Para cumplir con este objetivo, los docentes no sólo consideraron los libros de texto que utilizan habitualmente para enseñar contenidos internacionales, también trabajaron otros libros de texto que circulan entre los profesores de historia, educación cívica o geografía abarcando en total un número considerable de ejemplares sometidos a examen.

El resultado de este análisis fue satisfactorio. En una primera instancia la crítica estuvo centrada en la cantidad de espacio que los contenidos internacionales ocupan en el libro de texto, principalmente los referidos a las últimas décadas. Así, los libros de texto fueron clasificados en dos grupos: uno los que no desarrollan temas de contenido internacional, y otro los que lo hacen escuetamente.

En este último caso se observó que la mayor parte de los libros de texto pretenden desarrollar la totalidad de los contenidos mínimos sobre temas internacionales para cumplir con lo dispuesto oportunamente por el Ministerio de Educación, lo que los lleva a realizar con tales contenidos un tratamiento muy superficial. Por ejemplo, muchos libros de texto condensan en un capítulo el proceso de la segunda posguerra hasta años recientes. La expresión de que los desa-

desarrollos temáticos "son muy sintéticos" estuvo en la opinión de todos los docentes participantes del programa de actualización e investigación.

Esta escasez encierra otro fenómeno particular. Se trata de que en realidad *no se dan desarrollos temáticos coherentes desde los enfoques de las relaciones internacionales*, sino "puntos de vista disciplinariamente parciales" y "contenidos fragmentados" que suponen una representación segmentada de lo internacional. Por caso, durante mucho tiempo y aún en la actualidad, se hizo un tratamiento excesivamente geopolítico de las cuestiones internacionales cuando, por ejemplo, en los años setenta el mundo presentaba variaciones importantes que superaban largamente el reduccionismo territorialista. De manera que el mundo cambiaba y la teoría también. Los contenidos eran otros y las explicaciones también eran otras.

Pero una respuesta más sustancial en el análisis realizado fue que en los libros de texto los contenidos no establecen vinculaciones entre los acontecimientos y fenómenos de un proceso, con lo cual las interpretaciones se tornan incompletas y someras, sobre todo por omitir las muchas posturas teóricas que en las relaciones internacionales tienden a explicar más puntualmente las importantes modificaciones por las que atraviesa el mundo. Es notorio cómo se reiteran las escasas vinculaciones entre el concepto, su definición, y la referencia empírica. Por ejemplo, es patente que en la mayor parte de los libros de texto se considere a la categoría *Coexistencia Pacífica* como una condición de los años sesenta que sustituye a otra categoría, la *Guerra Fría*, cuando teóricamente se explica que no es así en tanto y en cuanto el *conflicto Este-Oeste* es una categoría válida para interpretar las situaciones internacionales que se fueron dando desde la Segunda Guerra Mundial hasta la desaparición del Estado de la Unión Soviética.

Otra expresión relevada en el diagnóstico realizado por los docentes participantes que testimonia el déficit de los libros de texto en el tratamiento de los contenidos internacionales, es la "desconexión entre los contenidos relativos al marco mundial y los contenidos referidos a las realidades latinoamericana y argentina". Según opinión de los docentes participantes, este aspecto conspira contra la intelección de los temas internacionales en los libros de texto.

Por lo dicho, el cuestionamiento a los libros de texto se ubicaría más que en la cantidad de centímetros de contenidos internacionales, que por otra parte es lo que se critica habitualmente, en el lenguaje científico utilizado para desarrollarlos. Este lenguaje -y subrayamos este aspecto diferenciador- es descrito por los docentes participantes como incompleto para la enseñanza y como inaccesible para el aprendizaje de los alumnos. De manera que no se discute el contenido internacional, sino la forma en que es *presentado*, lo cual fue

calificado como preocupante por los docentes participantes cuando perfeccionaron sus conocimientos y análisis a través de los libros de consulta de relaciones internacionales de circulación académica y universitaria.

Para estos docentes la actualización de los conocimientos en materia internacional está erróneamente planteada en los libros de texto. En esta dirección los docentes acentúan que la mayor parte de las actividades prácticas dispuestas en tales libros suelen estar desvinculadas del conocimiento que efectivamente se pretende distribuir. Además, indican que estas actividades prácticas son formuladas de manera compleja, lo cual hace difícil su resolución o ejecución, como así también no se cumplen los objetivos que intentan satisfacer.

Obviamente este diagnóstico tiene un carácter provisional, pues deberá ser ampliado con los aportes de otros informes de la experiencia que se está realizando, en la cual también participan dos pasantes del IRICE³.

Por último, es posible señalar que luego de la puesta a prueba de todas las propuestas de material didáctico (textos) en el aula, se procederá al análisis y discusión de los resultados obtenidos, con el objeto de optimizarlas. Una vez desarrollada esta etapa a través de la modalidad grupal, los docentes participantes reelaborarán las propuestas y producirán informes en los que explicitarán los fundamentos del texto trabajado, los procedimientos y condiciones de aplicación en el aula, y las expectativas y logros alcanzados.

³ Los profesores Graciela Mendíaz y Dante Coco.

LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO

En el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) se está realizando desde 1993 una investigación acerca de la diversidad cultural en el sistema educativo argentino. La etapa de trabajo presente está referida a "Una escuela toba en Rosario: búsqueda de soluciones al fracaso escolar desde un enfoque cultural", a cargo de la Lic. María de los Ángeles Sagastizabal.

Uno de los mayores problemas educativos actuales son los altos porcentajes de repitencia, deserción y otros indicadores del fracaso escolar en el nivel primario, especialmente en determinados sectores de la sociedad global (urbano-marginales, étnicos y rurales). Desde este enfoque cultural se privilegia el concepto de "distancia cultural" entre los alumnos y su grupo de pertenencia, y la escuela, considerando que los aportes teóricos de la educación inter/multicultural pueden constituir una vía de posibles soluciones.

Tanto la Constitución Nacional (art. 75 inc. 17) como la Ley Federal de Educación (art. 5) contemplan el derecho a la educación bilingüe intercultural y el respeto por la diversidad cultural. Para que estas disposiciones legales puedan aplicarse es necesario un conocimiento acabado, profundo y exhaustivo de la cultura de la comunidad y una capacitación docente acorde a estos nuevos requerimientos. Con estos propósitos y respondiendo al pedido de sus directivos, se está trabajando en un proyecto de investigación-acción en la escuela Bilingüe N° 1333 "Nueva Esperanza".

Este proyecto consta de diversas etapas -diagnóstica, de capacitación docente, de aplicación- y está previsto completar su ejecución durante los años 1995 y 1996. En el marco del sistema de pasantías del IRICE, desde septiembre del 94 se realizaron, con la dirección de la Lic. Sagastizabal, dos trabajos en la escuela mencionada. Uno, a cargo de la Lic. Patricia Moscato, trató acerca de la problemática de la educación bilingüe y el nivel de bilingüismo de los alumnos; el otro, a cargo de la Prof. Bibiana Pivetta, se refirió a la educación intercultural, con especial énfasis en las formas tradicionales de transmisión del conocimiento en la comunidad toba y sus expectativas con respecto a la escuela.

BILINGÜISMO EN LA ESCUELA N° 1333 DE LA CIUDAD DE ROSARIO

Patricia Moscato

En la actualidad existe un debate sobre las posibilidades, potencialidades y perspectivas de programas educativos que partan de la diversidad cultural que

caracteriza a algunas comunidades. Estas estrategias educativas - parten de la lengua materna, que es fundamental para la comprensión de la realidad- se encuadran en la educación bilingüe intercultural que se sustenta en los principios de libertad, pluralidad cultural y desarrollo pleno de la personalidad, proponiendo una relación de intercambio entre la cultura tradicional indígena y la del resto de la sociedad nacional.

Para abordar la problemática del bilingüismo en la Escuela 1333 se desarrollaron distintos núcleos temáticos. Cada núcleo temático fue organizado como un capítulo:

- 1- Planteos teóricos: Educación bilingüe. Educación intercultural.
- 2- Connotaciones históricas.
- 3- Trabajo de campo.
- 4- Conclusión.

El primer objetivo del trabajo fue el relevamiento del nivel de bilingüismo de los alumnos de la escuela para establecer el rol de los maestros bilingües, complementado con la estimación de dicho nivel de bilingüismo realizada por los docentes.

Para detectar el nivel de bilingüismo se aplicó un cuestionario a los alumnos, con estos resultados:

Nivel de bilingüismo

Habla la lengua toba	8 %
Entiende la lengua toba	53 %
No habla ni entiende	36 %
No contesta	3 %

Los alumnos de la escuela 1333 se encuentran en distintos niveles de bilingüismo. El 8 % pertenece a la categoría de bilingües progresivos, ya que hablan y entienden el toba, pero también hablan y entienden el español. El 53 % entiende la lengua toba, pero no la habla, aunque sí habla y entiende el español; pertenecen a la categoría de bilingües regresivos. El 36 % no es bilingüe, ya que no habla ni entiende la lengua toba.

Se aplicó a los docentes un cuestionario sobre el conocimiento que tienen del bilingüismo de sus alumnos, y sobre la influencia del mismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con los siguientes resultados.

Nivel de bilingüismo de los alumnos según la opinión de los docentes

La lengua toba es de uso cotidiano	La hablan	27 %
	La entienden	40 %
La lengua toba no es de uso cotidiano		22 %

Resulta evidente que los docentes tienen una imagen sobreevaluada del nivel de bilingüismo de sus alumnos, reconociendo un dominio de la lengua toba superior al declarado por los propios niños.

Respecto a la influencia del bilingüismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las respuestas fueron las siguientes.

Opinión de los docentes sobre la influencia del bilingüismo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La lengua toba facilita	53 %
La lengua toba obstaculiza	24 %
La lengua toba no influye	23 %

También se inquirió sobre la valoración que hacen los maestros de los conocimientos que el niño trae de su casa.

Valoración de los conocimientos que el niño trae de su casa por parte del docente.

Positivos	67 %
Neutros	10 %
Negativos	5 %
No contesta	18 %

De la lectura de los dos últimos cuadros surge que los docentes tienen una imagen predominantemente positiva de la cultura toba en relación al aprendizaje, aunque bastante más marcada en lo que hace a los conocimientos familiares que al específicamente lingüístico. Precisamente para rescatar y aprovechar en la enseñanza este saber de la comunidad se está llevando a cabo

una serie de cursos y talleres que apuntan a la formación de los docentes en educación intercultural.

También es necesario una capacitación específicamente dirigida a los maestros tobas de artesanía y bilingües, ya que ellos son conocedores de la cultura de la comunidad pero carecen de elementos pedagógico-didácticos para llevar a cabo la función docente en este particular contexto. A partir del mes de junio se realiza en la Escuela 1333 un curso de capacitación dirigido a estos maestros, que consta de dos módulos: 1) formación teórica 2) asesoramiento pedagógico in situ. El trabajo sobre estas cuestiones les ha permitido a los docentes elaborar más eficazmente sus planificaciones anuales y estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los grados de la escuela, desde preescolar.

Es necesario que los maestros bilingües y el maestro de artesanía ocupen un lugar destacado en el rescate cultural, centro de la problemática del bilingüismo de esta escuela.

Es necesario buscar estrategias dentro de la comunidad educativa toda que posibiliten canales de comunicación entre las diversidades. Estas estrategias propiciarán la concreción de una verdadera educación intercultural.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: UNA NECESIDAD PARA LA COMUNIDAD TOBA DE LA CIUDAD DE ROSARIO

Bibiana Pivetta

Este trabajo de investigación se centra en la problemática de la "distancia cultural" existente entre la socialización primaria de los niños tobas -predominio de la cultura tradicional de la comunidad- y la escolarización, entendiendo esta distancia como un factor importante del fracaso escolar.

La realidad de la escuela 1333 es sumamente compleja puesto que se entrecruzan diferentes factores, destacándose la dualidad entre los valores de la escuela y los propios de la comunidad toba. En este sentido, la distancia cultural existente entre educandos y educadores, los cambios de ámbito geográfico sufridos por la comunidad, y el bilingüismo, son aspectos de este problema.

La metodología de trabajo consistió, en un primer momento, en el fichaje, relevamiento y estudio de la cultura toba tradicional y actual, enfatizando los aspectos referidos a la socialización primaria llevada a cabo por la comunidad. Posteriormente, se realizaron entrevistas a padres de alumnos para analizar sus modos de transmisión de la cultura y sus expectativas con respecto a

la escuela, como así también entrevistas a los principales miembros de la comunidad.

De esta manera el trabajo se articuló en dos partes:

Parte I: síntesis introductoria de la historia toba a manera de aproximación a la cultura y cosmovisión de la comunidad, y los cambios sufridos en su traslado a la ciudad de Rosario.

Parte II: análisis de las diferencias entre la comunidad y la escuela en los modos de transmisión del conocimiento.

La transmisión de los conocimientos y su conservación, dentro de la comunidad toba, se lleva a cabo en su mayor parte por tradición oral: los consejos de padres a hijos, los relatos mitológicos, el legado de los chamanes, preservan y transmiten los valores culturales del grupo.

Las técnicas de aprendizaje utilizadas se basan en la observación, la imitación y el juego: "aprende mirando y explicándole", "para enseñarle le muestro, aprende más cuando uno le muestra", "aprende viendo, aprende haciendo" (entrevistas a mamás tobas). Los niños tobas van adquiriendo las habilidades por imitación de las acciones y actitudes de los mayores, y a través del juego se entrenan en las prácticas específicas (en el Chaco: caza, pesca, recolección, cosecha, etc.; en Rosario: elaboración de artesanías y demás actividades domésticas), obteniendo un conocimiento experiencial y directo del medio que se contrapone con el método de aprendizaje utilizado en nuestras escuelas, centrado fundamentalmente en la abstracción.

Con respecto a la función asignada a la escuela los padres manifestaron lo siguiente:

RESPUESTAS PREGUNTA	Para conseguir trabajo	Para aprender a leer y escribir	Socialización urbana	No sabe
¿Para qué sirve la escuela?	39 %	31 %	15 %	15 %

Es evidente que los padres tobas ven la concurrencia de sus hijos a la escuela como una posibilidad más para obtener trabajo, de la misma manera que entienden que es indispensable aprender a leer y escribir para desempeñarse dentro de la sociedad urbana.

Por lo tanto se consideró que se deberían tener en cuenta los siguientes aspectos para lograr un mejor aprendizaje escolar:

- Capacitación de los maestros en el conocimiento de la cultura indígena que facilite la relación con la comunidad.

- La escuela debe contar con una currícula intercultural (actualmente se trabaja en ello) en la cual se aborden contenidos propios de la cultura toba en reciprocidad con la cultura nacional y/o con los contenidos universales.

Este abordaje deberá llevarse a cabo en castellano y en lengua toba, utilizándose esta última como instrumento de comunicación y objeto de estudio en el proceso educativo.

- Se deberá incluir como temática escolar "las diferencias culturales", contemplado actualmente dentro de los contenidos Básicos Curriculares que responden a la Ley Federal de Educación, con especial énfasis en el reconocimiento e identificación de las similitudes culturales, comenzando el proceso con la revalorización de la propia cultura.

-Lo anteriormente explicitado necesita correlacionarse con el conocimiento que los maestros posean acerca de la diversidad cultural, reflexionando hasta qué punto son conscientes de los factores socioculturales que afectan a la experiencia educativa, temas que integran la educación intercultural.

Mediante un trabajo conjunto de investigadores, docentes y comunidad toba se podrá lograr una aproximación a la educación intercultural, a través del reconocimiento de la cultura tradicional y la adquisición de la cultura nacional en el ámbito escolar. Así la escuela cumpliría un doble rol:

a) respetar aquellos rasgos culturales que la comunidad mantiene, resguardando de ésta manera el sustrato psicológico y sociológico del niño que llega al ámbito escolar;

b) capacitar a los educandos con un nivel de egreso que efectivice la igualdad de oportunidades y las expectativas de los padres tobas con respecto a la escuela.

1981	1982	1983	1984	1985
1986	1987	1988	1989	1990

ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE FÍSICA DE LA ARGENTINA

(A.P.F.A.)

Patricia E. Fernández - Marta S. Yanitelli

La Asociación de Profesores de Física de la Argentina (APFA) es una asociación civil, sin fines de lucro, creada en el año 1983 para favorecer el mejoramiento de la enseñanza de la Física y ser un vínculo real de apoyo para los docentes del área.

Para llevar a cabo este compromiso, la Asociación propone entre sus objetivos:

- Procurar que la enseñanza de la Física sea cada vez más significativa y eficiente en todos los niveles educativos y en todas las jurisdicciones del país.
- Promover el estudio y la investigación en la enseñanza de la Física.
- Fomentar el intercambio y la comunicación entre las personas y las instituciones dedicadas a la enseñanza de la Física.
- Suscitar la inquietud de los docentes de Física por temas que contribuyan a ubicarlos frente a los problemas fundamentales de carácter científico-técnico que enfrente el país.
- Difundir las novedades metodológicas y procurar el acercamiento entre los diferentes niveles del sistema de educación científica.

En busca del logro de estos objetivos, la Asociación desarrolla las siguientes actividades:

- Organiza las Reuniones Nacionales de Educación en la Física (REF), donde se desarrollan cursos de perfeccionamiento y actualización y se exponen trabajos de interés.
- Edita la Revista de Enseñanza de la Física y el Boletín Nacional.
- Promueve, colabora y organiza proyectos nacionales que tiendan a producir un mejoramiento en la enseñanza de la Física.
- Mantiene relaciones con otras Asociaciones Docentes y Científicas del país y del extranjero. Entre otras, Centro Latinoamericano de Física (CLAF); American Association of Physics Teachers (AAPT); Centro Internacional de Física (CIF); Asociación de Profesores de Física de Uruguay; Asociación de Profesores de Física de Brasil y Asociación Física Argentina (AFA).

Su estructura de gobierno de corte netamente federal se apoya fundamentalmente en más de treinta Secretarías Provinciales y Locales. Estatutariamente las Secretarías Provinciales a través de su carácter de miembros de la Comisión Nacional, juntamente con los coordinadores de Proyectos, deciden la constitución de la Comisión Directiva Nacional que, a su vez, tiene a su cargo la elección del presidente de la Asociación. En la actualidad la Comisión Directiva Nacional tiene como sede la ciudad de Córdoba y está presidida por el Profesor Vicente Capuano.

Actualmente APFA desarrolla los siguientes proyectos:

PROYECTO 1: METODOLOGÍA

Este proyecto tiene como objetivos promover las presentaciones a través de una red nacional de propuestas curriculares a todas las jurisdicciones del sistema educativo y promover la participación de los integrantes de la red en los trabajos tendientes a desarrollar innovaciones curriculares que lleven a cabo las distintas jurisdicciones. La red nacional estará integrada por todos los Secretarios Provinciales y los Coordinadores de Proyectos de APFA. Coordinadores: Prof. H. Tricárico y Prof. J. Rubinstein. Profesorado en Matemática y Física Joaquín V. González. Capital Federal.

PROYECTO 2: PROYECTO DESTINADO A LOS PROFESORES DE FÍSICA DE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES

Tiene como objetivo promover el desarrollo de módulos de enseñanza para el nivel terciario y generar propuestas didácticas superadoras para ser implementadas en las Instituciones Formadoras de Docentes del país. Coordinador: Prof. F. Mitnik. Facultad de Ciencias Físicas y Naturales. Universidad Nacional de Córdoba.

PROYECTO 3: REVISTA DE ENSEÑANZA DE LA FÍSICA

Tiene como objetivo la publicación de la Revista de Enseñanza de la Física de edición semestral, cuyos contenidos fundamentales son trabajos de investigación en docencia, historia de la Física, problemática de la enseñanza, taller y laboratorio, etc. Coordinador: Dr. A. Maiztegui. Facultad de Astronomía, Matemática y Física (FAMAF). Universidad Nacional de Córdoba.

PROYECTO 4: BOLETÍN NACIONAL

La Asociación, a través de este proyecto, publica y distribuye en forma gratuita entre sus socios, un boletín informativo de actividades tendientes a producir un mejoramiento en la enseñanza de la Física, que se desarrollan en

nuestro país y en el exterior. Coordinador: Ing. Luis Nin. Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Regional Paraná.

PROYECTO 5: REUNIONES NACIONALES DE EDUCACIÓN EN LA FÍSICA (REF)

Estas reuniones que se realizan cada dos años, tienen como objetivo brindar a los participantes la posibilidad de actualizar y profundizar su formación profesional, favorecer la interacción de docentes e investigadores en enseñanza de la Física y promover la participación de docentes de Física de la región en la cual se realiza la reunión. Coordinador: Prof. E. Alurralde de Revol. Universidad Nacional de Salta.

PROYECTO 6: INVESTIGACIÓN BÁSICA Y APLICADA EN APRENDIZAJES EN CIENCIAS EXPERIMENTALES

Su objetivo es generar y procesar mecanismos eficaces para lograr la transferencia al aula de las investigaciones en educación en la Física desarrolladas en el país y en el extranjero e interesa a los organismos de decisión en áreas educativas en las investigaciones desarrolladas en el país. Coordinador: Lic. M. Massa. Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario.

PROYECTO 7: OLIMPIADAS ARGENTINAS DE FÍSICA

Tiene como objetivo la organización en todo el país de las Olimpiadas de Física (OAF). El proyecto se desarrolla en colaboración con el Comité Ejecutivo Organizador de la instancia nacional que tiene como sede la Facultad de Matemática, Astronomía y Física de la U.N. de Córdoba. Coordinador: Prof. A. Jardón. Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario.

PROYECTO 8: FORMACIÓN DE POST-GRADO EN ENSEÑANZA DE LA FÍSICA

Tiene como objetivo la organización de actividades y carreras del cuarto nivel de enseñanza de la Física, destinadas a la formación de recursos humanos capaces de producir investigación significativa en el área. Coordinador: Lic. L. Cudmani. Inst. de Física de la Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología. Universidad Nacional de Tucumán.

A.P.F.A. EN LA PROVINCIA DE SANTA FE

Las Secretarías Provinciales son el referente de APFA más cercano que tiene el profesor de Física en la región. La organización de eventos, el dictado de cursos de perfeccionamiento y actualización, la propuesta de debates y

conferencias, la organización de viajes a Congresos y Reuniones y la publicación de Boletines Provinciales son algunas de las actividades que naturalmente desarrollan en todo el país las Secretarías Provinciales en colaboración con sus Secretarías Locales.

La Secretaría Provincial Santa Fe de APFA funciona actualmente en la ciudad de Rosario y es la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario quien desde hace ya algunos años brinda sus instalaciones para el funcionamiento de la misma.

En las ciudades de Santa Fe, Rosario, Cañada de Gómez, Villa Constitución, Venado Tuerto y Rufino se han constituido Secretarías Locales a fin de que los profesores de las distintas localidades puedan vincularse entre sí, organizar actividades en su zona y estar comunicados con la Secretaría Provincial.

Actualmente la Secretaría Provincial Santa Fe llega a un vasto número de socios distribuidos a lo largo de toda la provincia. Esta realidad ha sido posible gracias a la colaboración de un conjunto de profesores, que en forma desinteresada trabajan día a día para llevar adelante los objetivos de la Asociación.

En las últimas elecciones de autoridades nacionales y provinciales de APFA que se efectuaran en octubre de 1993, en oportunidad de realizarse REF VIII en Rosario, resultaron elegidas como Secretaria Provincial la Lic. Patricia E. Fernández y como Co-Secretaria Provincial la Ing. Marta S. Yanitelli.

Para establecer contacto con la Asociación a través de la Secretaría Provincial Santa Fe, los interesados pueden dirigirse a:

SECRETARÍA PROVINCIAL SANTA FE

Departamento de Física

Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura. UNR.

Avda. Pellegrini 250. CP.: 2000 ROSARIO

TE. (041) 211473 /217528/217998

FAX.:(041) 249515

Horario preferente atención: jueves de 9 hs. a 13 hs.

RECENSIÓN DE LIBROS

PIPKIN EMBÓN, Mabel: *¿Cómo se construye el fracaso escolar?* Buenos Aires: Homo Sapiens (Serie educación), agosto de 1994.

El trabajo presentado en este libro forma parte de una investigación que desarrolló la autora en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos durante los años 1988-1993.

En el capítulo primero se desarrolla una revisión situacional de esta problemática en la provincia de Entre Ríos. A continuación se presentan las opiniones de padres y maestros respecto al fracaso escolar. En el tercer capítulo la autora expone una revisión teórico-metodológica sobre el problema; seguidamente explicita el marco en el que se encuadra el equipo de investigación. El desarrollo de la obra continúa con datos, reflexiones y conclusiones de la investigación.

En este esfuerzo por comprender la realidad educativa, Embón pretende "elaborar una perspectiva integradora que posibilite modificaciones fundamentales de interrelación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje".

En dicho trabajo se propuso indagar el fracaso escolar en el complejo proceso institucional y cómo se sitúan padres y maestros frente a esta problemática, establecer correlaciones entre las estrategias utilizadas por los niños y la valoración que de ellos tiene la escuela, averiguar cómo influye en el uso de estrategias por parte de los niños la intervención de los adultos y los contenidos curriculares.

El marco teórico-metodológico de dicha investigación se inscribe en las líneas de la psicología genética y el enfoque etnográfico.

Lejos de tomar al fracaso escolar como un problema individual, en donde el niño aparece como exclusivo responsable, este trabajo concibe el fracaso escolar como una construcción en la que se ven comprometidos otros actores (docentes, padres) y factores (contenidos, didáctica). En este sentido el fracaso escolar es tomado como una problemática sociopsicopedagógica, atravesada por múltiples variables que de ningún modo se hallan restringidas al ámbito escolar.

El trabajo no pretende entender las causas del fracaso escolar, sino realizar una "deconstrucción de los diversos procesos efectivos que conllevaron a la conformación del fracaso en la escuela".

El aporte valioso de este libro reside en explicitar los procesos que intervienen en la construcción del fracaso escolar. En otras palabras, se intenta dar cuenta sobre cómo se gesta el fracaso escolar.

Esta problemática no ha sido estudiada como un resultado sino que se ha abordado en su recorrido, en su elaboración, en relación con las siguientes variables: las estrategias de los niños, las intervenciones de los adultos y los contenidos curriculares.

Complementariamente se presenta una valiosa información sobre la representación que padres y maestros tienen del fracaso escolar y de los factores que inciden en el mismo, intentando mostrar similitudes y diferencias entre unos y otros.

En el libro se señalan interesantes conclusiones sobre las estrategias aplicadas por los niños: la relación entre dichas estrategias y la evaluación escolar, el uso de las estrategias por tipo de escuela, su selección de acuerdo con los contenidos curriculares, la relación entre las estrategias de los niños y las intervenciones de los adultos.

Nos permitimos señalar una divergencia de tipo teórico. La autora considera, entre otras teorías no críticas del fracaso escolar, a lo que ella define como "presupuestos culturalistas", refiriéndose al encuentro de valores culturales distintos que se opera en la relación alumno-escuela. Al respecto dice la autora: "Las relaciones que se establecen entre los valores culturales y el fracaso en la escuela se limitan a una dimensión hermenéutica que no permite explicar por qué procesos el niño que tiene un hogar con carencias materiales e ingresa a una escuela con pautas de organización diferentes a las de su familia, en un contexto físicamente empobrecido, fracasa". Sin embargo, desde el enfoque de la educación intercultural, existe un vasto e importante desarrollo crítico que da cuenta de dichos procesos, tanto en el aspecto teórico como en la búsqueda de estrategias didácticas.

Nos interesa destacar el interés y preocupación que la autora pone en pensar las situaciones de interacción niño-adulto en el diseño de la investigación, interacción que en el ámbito del aula denominamos intervención didáctica. En este último sentido es que el trabajo finalmente plantea abrirse hacia la búsqueda de alternativas institucionales pedagógicas.

Consideramos que esta obra es una lectura recomendable y adecuada tanto para investigadores como para maestros, ya que logra reunir de manera articulada lo cotidiano (práctica escolar) y lo científico (planteos teóricos).

Claudia L. Perlo

ALONSO TAPIA, Jesús: *Orientación educativa: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis Psicología, 1995.

Fruto de sus experiencias y reflexiones de muchos años en el tema, Jesús Alonso Tapia, profesor de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, presenta la función de orientación desde una nueva perspectiva. Ya no se trata solamente de una función de asesoramiento o acción ejercida desde un ámbito específico sino de un trabajo integral, coordinado en conjunto con todos y cada uno de los miembros de una comunidad educativa, a fin de promover actuaciones de intervención que permitan apoyar la tarea de aprendizaje y, a la vez, satisfacer los objetivos propios de dicha comunidad.

Alonso Tapia define la orientación educativa como:

"Proceso recurrente, progresivo y sistemático a través del que se describen y analizan a distintos niveles de generalidad los modos de funcionamiento de los miembros de una comunidad educativa concreta y de ésta como sistema organizado con fines propios, con el objetivo inmediato de detectar las ayudas precisas para favorecer el desarrollo de las capacidades y competencias de los alumnos, y a través del que se planifica y se facilita la puesta en práctica de propuestas de actuación encaminadas a facilitar tales ayudas desde el contexto de la propia actividad escolar,

todo ello desde los modelos y principios teóricos proporcionados por la Psicología y la Pedagogía, con el fin último de ayudar a la institución a optimizar los esfuerzos que realiza por conseguir sus finalidades propias".

En esta perspectiva "la actividad del orientador no es ayudar a cambiar lo que funciona mal en el alumno, sino lo que funciona mal en la institución, esto es, en la interacción contexto alumno que no permite que éste alcance los objetivos educativos perseguidos". La intervención del orientador no se dirige pues solamente a los alumnos, sino también a los profesores y padres.

La riqueza de los supuestos teóricos y metodológicos que fundamentan esta concepción de la orientación educativa se desarrollan en ocho capítulos que dan cuenta de los distintos aspectos específicos del problema. El análisis cubre todas y cada una de las facetas que comprende la compleja tarea de orientación.

Parte del análisis sistemático de las que él define como las coordenadas desde las que planea y organiza la orientación: la diversidad de los alumnos, los objetivos generales de la acción educativa, el papel activo del alumno en el aprendizaje, las características de la comunidad educativa, y la existencia de un marco legal.

En función de dichas coordenadas, el autor desarrolla a lo largo de la obra modelos específicos de evaluación e intervención para distintos aspectos del hecho educativo: el conocimiento, las capacidades cognitivas, la motivación hacia el aprendizaje, la competencia social y las actitudes prosociales, la capacidad para tomar decisiones, y el contexto inmediato (formas de actuar del profesor y los padres). En relación a este último aspecto es de destacar el exhaustivo modelo de evaluación de la práctica docente que el autor ofrece.

Dejando en claro que la orientación no es un conjunto desordenado de respuestas a demandas emergentes, Alonso Tapia plantea la necesidad de elaborar programas de orientación educativa. Estos programas están sometidos a continuos y rigurosos controles, lo que les da una gran flexibilidad para realizar los ajustes a las demandas provenientes de todos los sectores de la institución escolar. El autor propone pautas precisas para el diseño y evaluación de tales programas.

Además de la valiosa propuesta teórica, asombra la variedad de recursos metodológicos que Alonso Tapia ofrece para la implementación operativa del modelo. Las técnicas e instrumentos que se presentan son de una gran originalidad y utilidad.

Realmente estamos en presencia de una obra completa, moderna y muy útil que tendrá un merecido eco en los ambientes académicos y prácticos de la educación.

Yolanda H. Ramírez

ROMANO, Esther: *Modelo Estimulativo Perceptivo (M.E.P.). Test de Diagnóstico Individual y Grupal*. Buenos Aires: Psicoteca editorial, mayo 1995.

El libro que aquí nos ocupa constituye un significativo aporte al campo de las técnicas diagnósticas objetivas de procesos cognitivos y de personalidad evaluados a nivel individual y grupal, implicando esto último la posibilidad de caracterizar modalidades y potencialidades interactivas de los sujetos analizados.

En sustancia la técnica consiste en requerir a los sujetos "qué es lo que ven y/o qué es lo que les sugiere" las 17 láminas (dos de ellas se reiteran varias veces) que les son presentadas progresivamente. Las láminas presentan figuras geométricas de trazo rectilíneo.

En esta técnica la psicometrización no excluye interpretaciones cualitativas tanto de las producciones individuales como de las interacciones observadas, tratadas ambas como material proyectivo.

Un glosario de conceptos, que se adjunta al final de la obra, orienta al lector sobre las opciones teóricas que condujeron a la autora a la construcción de categorías y clasificaciones para la evaluación diagnóstica de sujetos e interacciones.

En relación a este aspecto metodológico es importante señalar la minuciosidad con que se describen indicadores y criterios de aplicabilidad de las escalas de medición, incluyéndose también los procedimientos para definir la confiabilidad y validez de la técnica.

La confiabilidad fue establecida a través de la comparación entre dos tomas del M.E.P. distanciadas en el tiempo. Para testear la validez se recurrió a la comparación de resultados entre el M.E.P. y el Rorschach aplicado colectivamente.

La importante y variada casuística con la que la Dra. E. Romano trabaja favorecerá seguramente la valiosa tarea que se propone de obtener baremos según grupos etarios y por niveles (socio-cultural, patologías, etc.).

Desde nuestra experiencia en pruebas objetivas y proyectivas administradas colectivamente y adaptadas especialmente para el diagnóstico psico-educativo, enfatizando el reconocimiento e interpretación de los procesos cognitivos involucrados activamente en el proceso de aprendizaje, proponemos como comparación posible nuestra adaptación de la técnica de H. Zulliger administrada colectivamente.

Además del cuidado manual, la edición de la obra incluye las nueve tarjetas que constituyen el material y exhaustivos formularios para el registro y clasificación de las respuestas.

Beatriz Rossi

BOLIS, Arquímides S.: *Sistema Educativo e Inserción Laboral*. Rosario: CERIDER, noviembre de 1995.

El tema de la vinculación entre el sistema educativo y el mundo laboral es de máxima actualidad y ha generado un número significativo de aportes, en su mayoría teóricos. El caso especial de la educación técnica ha sido menos tratado.

En esta obra A. Bolis realiza un enfoque concreto y pragmático de la cuestión, aportando pautas orientadoras muy útiles para la planificación macroeducativa del sector. El objetivo es el de ofrecer una adecuación del modelo organizativo en el que el autor trabaja desde hace varios años, a la luz de la Ley Federal de Educación y la nueva situación institucional y curricular a que ésta da lugar.

Precisamente, la obra comienza con una reseña objetiva de los aspectos más salientes de la ley en relación con la cuestión. También se ofrece un cuadro de

situación de la Educación Técnica y Profesional, en el que se alude a la supresión del CONET, la creación del Instituto Nacional de Educación Tecnológica y del Consejo Nacional de Educación-Trabajo, y la implementación de programas de capacitación en diversos organismos oficiales (tal como los cursos de capacitación y pasantías del Ministerio de Economía de la Nación, conocido como Proyecto Joven).

El autor analiza además la experiencia de otros países en el tema: Alemania, Francia, España, Norteamérica, ofreciendo un interesante cuadro comparativo de la formación del Técnico, del Ingeniero Técnico y del Ingeniero en varios países.

La parte más significativa de la obra es sin duda la presentación de una propuesta estructural para la Educación Técnica y Profesional, la que se refiere al nivel de Educación General Básica, al Polimodal y al de Educación Superior. Lo más saliente de la propuesta es la búsqueda constante de vinculación con el campo laboral. Para esto se hace necesaria la participación del sector productivo, aspecto en el que el autor pone el acento.

El modelo propuesto tiene ciertas características fundamentales: salida laboral -con módulos de formación profesional- en todos los niveles del sistema, regionalización en el diseño y la gestión curricular, diseño de estructuras flexibles y de fácil adaptación a los cambios, formación por áreas tecnológicas, otorgamiento de títulos intermedios.

Como el autor aborda específicamente el caso de la Educación Técnica y Profesional, a la que concibe como una modalidad relativamente independiente, no entra en la consideración de las otras modalidades del sistema ni en la relación entre ambas. Sin duda, muchas de las pautas que Bolis propone para la Educación Técnica podrían resultar válidas para el sistema educativo en general.

En suma, se trata de una publicación rica en aportes y sugerencias para el debate, que llega en el momento oportuno.

Graciela Rabossi

***The International Encyclopedia of Education*. Editors-in-Chief Torsten Husén and T. Neville Postlethwaite, 12 Volume Set. Second Edition 1994, Reprinted 1995, Pergamon-Elsevier Sciences, Oxford, G. B.**

Su representante para América Central y del Sur es: Editora Campus Ltda.; Rua Sete de Setembro 111, 16 andar, 20159-900 Centro, Río de Janeiro RJ, Brasil; Telephone: +55-21221-5340; Fax: +55-21-507-1991.

Esta es una obra que debe estar en toda biblioteca profesional de Educación. Fue asistida en su preparación por un Consejo Editorial Extraordinario de 14 miembros representando países de cinco continentes. Fue dirigida por un Consejo Editorial de 23 profesores universitarios predominantemente de idioma inglés (americanos, canadienses, británicos, australianos) pero también de otros cinco países europeos (Alemania, Bélgica, Holanda, Israel, Suecia). Sus 12 volúmenes incluyen más de 1200 artículos, contribuidos por 1000 especialistas de 96 países y la descripción de los sistemas escolares de 152 países.

Presentada alfabéticamente por materias la enciclopedia está organizada alrededor de 22 temas mayores educacionales de importancia y actualidad para la región latinoamericana.

Los diversos aspectos teóricos de la educación (filosofía, psicología y sociología) frente a los cuales la región tiene un enfoque preferentemente conceptual, unilateral y afectado por modas, son tratados por la Enciclopedia en unos 188 artículos, caracterizados por visión comprensiva de la situación actual, por la claridad de análisis y por la objetividad de reflexiones.

La obra cubre la investigación y práctica educacional significativa para el servicio escolar formal, no formal y para la educación informal, para la educación preescolar, la educación de adultos y para la capacitación laboral. Ella sintetiza la mayor parte del conocimiento sistematizado y académico desarrollado en estos campos.

En tópicos específicos como diferenciación escolar (152 artículos), formación docente (30 artículos) y formación vocacional y técnica (38 artículos), todos de cobertura actualizada, la Enciclopedia permite confrontar los modelos específicos latinoamericanos con los aplicados con éxito en otras regiones y países.

El urgente y conflictivo campo de la educación de adultos, que constituyera una de las áreas más innovativas latinoamericanas, tiene la oportunidad de confrontar sus experiencias con las ideológicamente menos cargadas y pragmáticamente más ricas de otras regiones (99 artículos).

Esta obra es más que un informe especializado sobre lo ocurrido y lo que está sucediendo en educación. El gran mérito reside en su ayuda para la construcción de opinión y juicio. Lo hace a través de autores representando y justificando diversos paradigmas en cada uno de los campos analizados. Asiste a fundamentar el estudio de la educación, a través de una orientación totalizadora, factual, reflexiva y evaluativa.

La Enciclopedia debe ser considerada como fuente primaria bajo todo criterio que caracteriza una obra de referencia: su amplitud de cobertura, su representatividad de corrientes teóricas y prácticas, sus estados del arte, su identificación de problemas, su variedad y número de autores, su actualización.

Sus referencias y literatura adicional son extensas y profundas, cubriendo tanto las obras primarias clásicas como la investigación contemporánea, superando generalmente el material bibliográfico disponible en otras obras generales de referencia.

Para la Región Latinoamericana la Enciclopedia constituye un medio para contrarrestar su aislamiento y reducida fecundación educacional internacional al entrar en contacto con lo ocurrido en los últimos 10 años de innovaciones educativas en TODO el mundo, con sus méritos y deficiencias, sus procesos y resultados.

M. Dino Carelli

ARTÍCULOS PUBLICADOS EN LA REVISTA IRICE

REVISTA Nº 1:

- DARÓS, W. R. *LA RAZÓN EN LOS COMPORTAMIENTOS ÉTICOS. Consideraciones popperianas.*
PERALTA, O. A. *INTERACCIÓN MATERNO-INFANTIL Y DESARROLLO COGNITIVO DEL NIÑO.*
ROSELLI, N. D. *PROBLEMAS METODOLÓGICOS MÁS FRECUENTES EN EL ESTUDIO EXPERIMENTAL DE LA INTERACCIÓN SOCIAL.*
MALISANI, E. *INCIDENCIA DE DISTINTOS TIPOS DE ESTRUCTURA LÓGICA DE UN PROBLEMA SOBRE LA CONDUCTA DE RESOLUCIÓN.*
MOSCOLONI, N. *EVALUACIÓN DE ESCALAS NOMINALES MEDIANTE EL ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS MÚLTIPLES.*
PAGURA, J. A. *PROYECCIÓN DE MATRÍCULA ESCOLAR. PROPUESTA METODOLÓGICA Y APLICACIÓN.*

REVISTA Nº 2:

- GIACOBBE, M. S. *EL APRENDIZAJE DE LAS CATEGORÍAS TÉMPORO-ESPACIALES.*
ANTONI, J. E. y QUAGLINO, M. B. *DERIVACIONES PEDAGÓGICAS DEL ENTORNO DEL INGRESANTE UNIVERSITARIO.*
DARÓS, W. R. *EL SENTIDO DE LA FUNCIÓN DOCENTE SEGÚN J. PIAGET.*
ROSELLI, N. D. *CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y PRÁCTICA SOCIAL DE LA CIENCIA. Un enfoque desde la psicología social del conocimiento.*
DELVAL, J. y DEL BARRIO, C. *LOS NIÑOS ANTE LA GUERRA Y LA PAZ.*

REVISTA Nº 3/4:

- MIRANDA, R. A. *POLÍTICA EDUCATIVA Y EXPANSIÓN ESCOLAR: EL VALOR SOCIAL DE LA EDUCACIÓN.*
PAGURA, J. A. *ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE UNA ENCUESTA SOBRE EL VALOR SOCIAL DE LA EDUCACIÓN.*
LOPEZ ALONSO, A. O. *CONSIDERACIONES EN TORNO AL MODELO COMPUTACIONAL DE LA MENTE A PARTIR DEL ENFOQUE DE JOHNSON-LAIRD.*
DARÓS, W. R. *METACOGNICIÓN: APRENDER REFLEXIVAMENTE A APRENDER.*
TAVELLA, A. M. *CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS PARA EL ESTUDIO DE LA MATRÍCULA DE ENSEÑANZA.*
MOSCOLONI, N. *TÉCNICAS DE CLASIFICACIÓN PARA LA CARACTERIZACIÓN DE POBLACIONES: ALUMNOS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS BIOQUÍMICAS Y FARMACÉUTICAS DE LA UNR.*

REVISTA Nº 5:

- GIACOBBE, M. S. *LA GEOGRAFÍA EN ACTIVIDADES DIDÁCTICAS INTER Y PLURI-DISCIPLINARIAS.*
BICECCI, A. y BOSCHETTI, A. *GEOGRAFÍA/LITERATURA: HACIA UN ENFOQUE DIDÁCTICO MULTIDISCIPLINARIO. Aplicación en un análisis de la región chaqueña oriental.*
PEREZ, A. M. *LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL HECHO EDUCATIVO. La perspectiva del maestro.*
CALVO, R. A. y CECCATTO, H. A. *REDES NEURONALES. Hacia un modelo computacional de la mente.*

REVISTA Nº 6:

- DARÓS, W. R. *PROBLEMÁTICA DE LA INTERDISCIPLINARIDAD EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR.*
ROSELLI, N. D., GIMELLI, L. E. y HECHEN, M. E. *EL APRENDIZAJE COLECTIVO DE CONOCIMIENTOS EN GRUPOS DE CUATRO SUJETOS EN FUNCIÓN DE LAS MODALIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL.*
NAVARRO, A., ENESCO, I., SOTO, P. y DELVAL, J. *LAS CONCEPCIONES DE LA POBREZA DE NIÑOS Y ADOLESCENTES ESPAÑOLES.*
RICARDI, N. *CONSTRUCCIÓN DE PREMISAS Y COHERENCIA DE RAZONAMIENTO.*

REVISTA Nº 7:

DARÓS, W. R. *CONSTRUCCIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS Y DISEÑO CURRICULAR DE BASE EPISTEMOLÓGICA.*

GIACOBBE, M. S. *METACOGNICIÓN Y DIDÁCTICA. LA ASIGNATURA GEOGRAFÍA EN EL NIVEL MEDIO DE ESCOLARIDAD.*

PERALTA, O. A. *EL ESTILO TUTORIAL DE LA MADRE Y SU RELACIÓN CON LA PERFORMANCE DEL NIÑO EN EL ARMADO DE UN ROMPECABEZAS.*

LOPEZ ALONSO, A. O. y RICARDI, N. C. *LA ORGANIZACIÓN LÓGICA DEL RAZONAMIENTO EN RELACIÓN CON CATEGORÍAS DE DIAGNÓSTICO PSIQUIÁTRICO.*

REVISTA Nº 8:

GIBAJA, R. E. *LAS MAESTRAS Y SU IDENTIFICACIÓN CON LA DOCENCIA.*

PEREZ, A. M. *LOS ALUMNOS-LAS AUTORIDADES. La representación social del otro en la perspectiva del docente.*

ROSELLI, N. D., GIMELLI, L. E. y HECHEN, M. E. *EL APRENDIZAJE COLECTIVO DE CONOCIMIENTOS EN CONDICIONES DE DESIGUALDAD INTELECTUAL.*

MIRANDA, R. A. *LA REFORMA DEL ESTADO Y LAS REFORMAS EDUCATIVAS: DESCENTRALIZACIONES Y "NUEVOS MOVIMIENTOS SOCIALES".*

REVISTA Nº 9:

OÑATIVIA, O. V. *NECESIDAD DE REFORMULAR EL PROCESO DE LA ALFABETIZACIÓN PARA EL SIGLO XXI.*

MIRANDA, R. A. *IMPORTANCIA Y CUESTIONAMIENTO DE LA ESCUELA SECUNDARIA: EL CASO DE LOS SECTORES SOCIALMENTE DESFAVORECIDOS.*

ROSELLI, N. D., HECHEN, M. E. y GIMELLI, L. E. *TRES MODELOS DE TUTORÍA DOCENTE EN UNA TAREA DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.*

GIACOBBE, M. S. *INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y DIDÁCTICA INVESTIGATIVA.*

LOPEZ ALONSO, A. O. *EL PROBLEMA IRREVERSIBILIDAD/REVERSIBILIDAD DE LOS PROCESOS COGNITIVOS DESDE UNA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA-SISTÉMICA SUSTENTADA EN PRIGOGINE.*

NORMAS GENERALES PARA LA PUBLICACIÓN EN LA REVISTA IRICE

La Revista IRICE ofrece espacio para publicar a quienes investigan en el amplio campo de la ciencia de la educación y disciplinas vinculadas. Puede tratarse de desarrollos teóricos, de informes finales de investigación, de comunicaciones, de recensiones y/o comentarios sobre libros especializados, de evaluación de software educativo.

En el caso de los desarrollos teóricos y de los informes, los requisitos que deben reunir son los siguientes: ser inéditos, con una extensión que no exceda las 25 páginas tamaño IRAM a doble espacio, ancho de páginas no mayor de 12,5 cms, con referencias y citas bibliográficas completas **al final**, y breve currículum del autor. Estarán sujetos a un referato externo al Instituto, de reconocido prestigio en la especialidad.

La ulterior publicación será decidida -en todos los casos- por el Comité de redacción, según prioridades, espacio, e interés del tema.

Publicaciones recientes del IRCE

LA ESCUELA ACTIVA EN ROSARIO:

LA EXPERIENCIA DE OLGA COSSETTINI

de Marcela Pelanda

La Escuela Activa en el mundo y la implementación en Rosario del proyecyo educativo conducido por la distinguida pedagoga (1935-1950).

LOS ENFOQUES DE LAS CIENCIAS SOCIALES

de Mirta Giacobbe

Dirigido a docentes de ciencias sociales del 3^{er} Ciclo de E.G.B., con el fin de orientar la selección de los distintos enfoques teóricos para encarar la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Pueden adquirirse en el IRICE o en los distribuidores autorizados.