

El proyecto educativo y la generación de aprendizajes significativos

María Zúñiga Carrasco¹

Introducción

Los alcances en la literatura en educación giran en torno a los cambios que se observan en ésta y al hecho que dichos cambios se originan en las demandas que ponen al proceso educativo los nuevos requerimientos sociales. En la década de los noventa, gran parte de los países, especialmente de nuestro continente, se han enfrentado a reformas educacionales, las que han tenido especial preocupación por atender los criterios de cobertura, equidad y hoy, con mayor acento, de calidad.

Los nuevos escenarios políticos, económicos y tecnológicos, sin duda, a nivel mundial, impulsan nuevas formas de acceso a la información y a la generación del conocimiento. La "sociedad del conocimiento", como se ha dado en llamar a nuestra época, ha traído consigo la instalación de nuevas formas de organización social, del trabajo, de los intercambios, de las formas de vida. El fenómeno de la globalización ya está entre nosotros.

La globalización, dice Brunner (2000) "es la fuerza clave que propulsa esta transformación. Comprende no sólo el movimiento transnacional de bienes y servicios, ideas, valores y tecnologías más allá de las fronteras de los países".² La situación descrita en esta cita, que para nosotros los latinoamericanos, es nueva y en gran medida inmanejable, nos indica que el mundo para nuestros educandos es muy amplio, multicultural, de innovación permanente y de acelerados cambios, lo que tiene sin duda implicancias para los procesos sistemáticos de formación.

En el caso de América Latina, los especialistas estiman que nuestro continente estaría rezagado, que estaría "en el furgón de la cola de la modernidad", según Carlos Fuentes, citado por Brunner (op.cit).

¹ Directora Departamento, de Educación, Universidad de La Serena.

² Brunner, J. J. (2000) "Evaluación de la Calidad en el nuevo contexto latinoamericano" <http://>

Hay algunas cifras que muestran algo de este retraso. Por ejemplo, en cuanto al peso que tiene América Latina en el mundo - medido por su población - disminuye a medida que aumentan las exigencias de conocimiento e inversiones en actividades estratégicas. Así, mientras nuestra región representa un 8.5% de la población mundial, producimos, en cambio, alrededor del 6% del PIB mundial - sólo un poco más que Francia y menos que Alemania. Se gasta un 5.5% del total mundial en educación y se participa con menos de un 5% de las exportaciones globales; tenemos menos que el 4% de los ingenieros y científicos trabajando en actividades de investigación y desarrollo. Nuestras exportaciones de manufacturas llegan a menos del 3% mundial y la participación en el mercado global de las tecnologías de la información es de sólo un 2%. En síntesis, mientras mayores son las exigencias de conocimiento, menor es nuestra gravitación en el mundo emergente³.

Lo anterior viene sólo a mostrar algunas evidencias de la urgencia que vive la Escuela y de la necesidad de detenernos sobre las acciones políticas, curriculares y pedagógicas que requiere el proceso educativo, que no sólo es la relación profesor-alumno al interior de contextos formales, si bien esa relación es la que juega con mayor fuerza en los cambios a los haremos referencia en este trabajo, sino también, en el manejo de variables asociadas a la gestión de los procesos administrativos y académicos del sistema, de las instituciones educativas y del aula.

1. PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL: SENTIDO Y ALCANCES

El proyecto educativo "es un instrumento técnico y político que orienta el quehacer del establecimiento escolar, explicitando su propuesta educacional y especificando los medios que se da para desarrollar su propio ideario."⁴

El proyecto educativo supone:

- *Una lectura de la realidad, que evidencia que ésta o alguno de sus aspectos deben ser objeto de transformación;*
- *Una visión anticipada de la situación deseada;*
- *Una estrategia de actuación que hará posible producir los cambios requeridos.*

Las condiciones que se proponen para la generación e implementación de un proyecto educativo indican, en primer lugar, que para la construcción de éste, se hace necesario la puesta en marcha de *procesos de evaluación* que den cuenta del estado actual de la institución, de sus fortalezas y limitaciones, de las áreas-problemas que deben ser transformadas, cambiadas. Estos procesos de evaluación, prioritariamente, de *autoestudio* o *autoevaluación*, llevados por los

³ Bunner, J. J. "América Latina al Encuentro del Siglo XXI", Banco Interamericano de Desarrollo, 1999.

⁴ MINEDUC, 1995

propios actores de una unidad educativa, ayudan a la institución a definir con claridad el nivel de desarrollo presente y el nivel al cual se desea llegar.

Un segundo elemento importante que se desprende, es que todo proyecto educativo, define *una estrategia particular para articular su propio desarrollo*. En cuenta, no basta con determinar la distancia entre el punto actual de desarrollo y la meta futura, sino que es de la mayor relevancia establecer la forma para producir y gestionar el cambio, lo que implica, elementos tan centrales, como la disponibilidad y asignación de los recursos, tanto humanos como materiales, entre otros.

Un tercer aspecto, que está implícito en las condiciones señaladas, es que dado que el proyecto educativo es un instrumento para planear el *cambio* de la escuela, este proceso tiene carácter *sistémico y permanente* y en él deben participar *todos* los miembros de la comunidad escolar, al alero del consenso y del compromiso que puede generar la unidad de propósitos institucionales. Esta condición es fundamental para el éxito de la instalación de un proyecto propio, cualquiera sea el nivel educacional y la modalidad.

2. CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

Las condiciones básicas señaladas anteriormente, engloban una serie de acciones que permiten la construcción de un proyecto educativo. Estas acciones y la forma en que se conduce caracterizan de manera particular el funcionamiento de un proyecto educativo. Entre algunas de las características más importantes, tanto de la génesis, como del funcionamiento de un proyecto educativo, se pueden citar las siguientes:

- Surge de la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa;
- Articula la gestión educativa otorgando sentido y dirección a las dimensiones de ella y a los proyectos y programas de acción que allí se desarrollan;
- Establece políticas y estrategias de cambio;
- Delimita las prioridades, los resultados deseados, estrategias de acción y métodos para lograrlo;
- Tiene como objetivo fundamental el mejoramiento integral de los procesos de aprendizaje;
- Define el sentido y la misión de la escuela en relación con el medio;
- Se apoya en la teoría, en principios y valores que avalan los propósitos y las estrategias de cambio;
- Explicita su concepción pedagógica;
- Conoce, analiza e interpreta las demandas de su entorno comunitario;

- Parte del conocimiento exhaustivo de la realidad institucional, de sus conflictos, de sus problemas, pero también de sus potencialidades;
- Determina claramente los aspectos que serán objeto de transformación
- Configura el carácter y la identidad de la escuela;
- Se vincula a los procesos de desarrollo comunitario y local, en la perspectiva de las políticas nacionales;
- Visualiza y anticipa la situación deseada;
- Se propone objetivos explícitos a obtener en el corto, mediano y largo plazo;
- Establece instancias de evaluación acordes con la progresión en el logro de los objetivos;
- Es el fruto del consenso de toda la comunidad escolar que, de esta forma, lo asumen como propio.

Para concretizar las acciones señaladas y lograr la meta de concebir e instalar un proyecto educativo, tendríamos que decir que es necesario partir de las características propias de sus actores, de su cultura, de la historia institucional. Un requisito fundamental es la *motivación interna*, que lleve a generar un sentimiento de *apropiación psicológica del proyecto*, por parte de los miembros de una institución. También y de manera muy significativa, hoy día, el proyecto se cimenta en una fuerte aproximación de la información y del conocimiento, de las condiciones y requerimientos de la sociedad, particularmente, de la comunidad inmediata.

Desde el punto de vista del funcionamiento, las tareas que demanda un proyecto educativo, enunciadas en el párrafo precedente, suponen una forma de trabajo administrativo-docente muy distinto a la forma tradicional de funcionamiento que se han dado las instituciones educacionales. La función de gestión, se aparece en toda su amplitud como un requerimiento básico para la construcción del proyecto, su implementación y desarrollo.

3. LA GESTIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO: ORGANIZACIÓN Y LIDERAZGO

Pozner, citada por Lavín y del Solar, define la gestión escolar como "el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en - con y para la comunidad educativa"⁵. *El objetivo fundamental de la gestión escolar es, entonces, focalizar el esfuerzo y quehacer de todos los integrantes de la institución, en los aprendizajes de sus alumnos.*

La comprensión y la habilidad para poner en práctica los contenidos de un marco sobre lo que es la organización, la cultura, las relaciones

⁵ Lavín, S., del Solar, S., "El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar". Lom Ediciones/PIIE, 2000.

interpersonales y la organización del trabajo, los procesos regulatorios, el diseño y manejo presupuestario constituyen, entre otros, competencias que están a la base de los comportamientos profesionales que deben poner en ejercicio los directivos y docentes de la institución educativa.

El perfil de un docente-directivo para la Escuela de hoy, en el marco de las exigencias de las reformas educacionales, en curso, de las demandas del mundo del trabajo y de los niveles de calidad que se espera del desempeño, contempla competencias comunicacionales, capacidad de negociación, capacidad de anticipación, de articulación entre el contexto y el entorno social, capacidad para formar equipos, liderar los cambios, organizar el trabajo y delegar funciones y tareas. La complejidad de las tareas y las características específicas de la organización de la escuela, hacen del liderazgo un atributo esencial en un directivo, cualquiera sea el nivel de actuación.

El liderazgo, sin embargo, no se concibe hoy como una característica personal permanente y presente a todo evento. Se considera más bien como la capacidad para movilizar intenciones, propósitos de un grupo, poner en juego factores y elementos de una situación y/o contexto dado y llevar a buen término los objetivos previstos. De esta manera, el liderazgo se manifiesta como la capacidad para conjugar las exigencias de la tarea y las motivaciones y necesidades de los miembros de una comunidad, en una situación determinada. Los especialistas hablan de "*liderazgo situacional*". La ecuación equilibrada de ambos, permite que las instituciones sean efectivas en cuanto al logro de objetivos y gratificantes para el desarrollo de sus integrantes.

Se puede entender, entonces, que la "gestión educativa es una función que coordina y articula las distintas acciones planificadas por un equipo de trabajo que busca hacer de la escuela una organización que posibilita la consecución de su sentido pedagógico a través de un proceso de participación efectiva de toda la comunidad escolar"⁶.

Si se considera que toda organización se puede visualizar bajo un cierto número de dimensiones, el conocimiento y manejo de éstas al servicio de una serie de procesos que se dan en la vida institucional organizada, posibilita el dar cuenta de las interrelaciones entre las distintas funciones, ámbitos y tareas a las que se ve abocada la gestión escolar. Entre las dimensiones que parecen ilustrar de mejor manera la multiplicidad y complejidad de las acciones que se producen en la vida escolar, se pueden identificar las siguientes:

- dimensión curricular y pedagógica
- dimensión administrativa-financiera
- dimensión organizativa y
- dimensión comunitaria

⁶ Guerrero, Guido. "La Gestión Educativa en Establecimientos Educativos Efectivos". Documento de trabajo CIDE, Santiago de Chile, 1996.

- dimensión convivencial
 - dimensión sistémica
- a) *La dimensión comunitaria*, está referida a las relaciones que establece la escuela con los padres y apoderados de los alumnos, los criterios de selección, las relaciones que se establecen con las organizaciones sociales, culturales, empresariales de la zona, entre otras.

Esta dimensión atiende aspectos sobre:

- La historia del establecimiento: fundación, año, personas, circunstancias, hitos en la vida del establecimiento;
- La situación actual: participación de los padres y apoderados en la toma de decisiones, en algunas actividades curriculares y extraprogramáticas - qué actividades, con qué frecuencia y en qué medida aportan fondos para la escuela;
- Comunicación de la escuela con los apoderados: estilos de comunicación;
- Relación de la escuela con la junta de vecinos, centros, clubes deportivos u otras organizaciones de la comunidad;
- intervención de la escuela en el desarrollo de proyectos de la comunidad;
- participación del establecimiento en eventos deportivos, culturales de la comunidad.

- b) *La dimensión organizativo-operacional*, está referida a la organicidad interna del establecimiento educativo, comprendiendo sus subsistemas, tales como: equipo de docentes directivos y sus respectivas funciones; cuerpo docente; departamento administrativo; departamento de asignaturas; centros de padres y apoderados; centro de alumnos; comisiones, etc. A la vez, se refiere a la interrelación que entre esos subsistemas existe en términos de su operatividad. Constituye el soporte de las otras dimensiones y las articula entre si.

En relación a la dimensión organizativa-operacional, es importante conocer aspectos, tales como:

- Organizaciones que existen en el establecimiento que agrupan a docentes-directivos, cuerpo docente, alumnos, padres y apoderados, paradocentes, auxiliares. Funciones que desempeña cada una de las organizaciones;
- Comisiones de trabajo o equipos con objetivos específicos, logros;
- Decisiones que se toman en relación con el currículum (ej. extensión de la jornada escolar, introducción de nuevos métodos en asignaturas).

- c) *Dimensión Pedagógica-Curricular*, se refiere a los fines y objetivos específicos o razón de ser de la institución en la sociedad. Contempla las

prácticas específicas de enseñanza y aprendizaje, los contenidos curriculares, la selección de textos auxiliares didácticos, las prácticas de evaluación, entre otros.

En relación a esta dimensión, es importante abordar aspectos sobre:

- la concepción del aprendizaje que ha definido la propia institución;
- las competencias, habilidades, actitudes que se desea imprimir en los educandos;
- el estilo pedagógico;
- las prácticas pedagógicas y las formas y procedimientos de evaluación.

- d) *Dimensión Administrativa- Financiera*, está referida a la administración de las actividades, del tiempo y del espacio del establecimiento, así como a la administración de recursos humanos, materiales y financieros de la institución escolar.

En esta dimensión se aborda el conocimiento sobre aspectos relacionados con:

- selección de los recursos humanos;
- la generación de presupuesto para gastos fijos y la captación de fondos para nuevos proyectos;
- adquisición de material, cómo se distribuye el presupuesto: % destinado a inversiones, contratación de personal, entre otros
- contratación de la asistencia técnica.

- e) *Dimensión Convivencial*, se refiere a las relaciones de convivencia al interior del establecimiento, entre los distintos miembros de la comunidad escolar como también con agentes externos.

Esta dimensión propone en sus indicadores establecer:

- la calidad de las relaciones interpersonales entre los docentes y entre éstos y otros estamentos;
- la constitución de grupos, su naturaleza y su aporte a la calidad de trabajo y al establecimiento de un buen clima social;
- la relación de los alumnos entre sí.

- f) *Dimensión Sistémica*, está referida a las relaciones que establece la escuela con otras instituciones del sistema educativo, con instancias municipales, provinciales, nacionales de educación y con otras instituciones escolares de su mismo nivel.

En esta dimensión aparece importante el abordaje de, por ejemplo, los siguientes aspectos:

- el conocimiento de las relaciones jerárquicas y horizontales entre los distintos componentes del sistema educacional.

- las formas de comunicación y tramitación de los decretos, asignaciones de funciones, permisos y licencias;
- las formas de cooperación a nivel de establecimientos, pares;
- las formas de relación con los sostenedores.

El tratamiento articulado de cada una de estas dimensiones, vale decir, conducido, sistemático y participativo que los miembros de una comunidad escolar puedan hacer, es central para la gestión del proyecto educativo y para el establecimiento de compromisos necesarios para su desarrollo.

El aprendizaje de los estudiantes, en cualquier estadio de su desarrollo, constituye el objetivo primordial de la gestión de cualquier institución educacional. Se trata obviamente de un proceso de aprendizaje que debe presentar ciertas características, las que deben ser congruentes con los propósitos que la institución se ha fijado y que han orientado su propio proyecto.

4. PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL Y CONCEPCIÓN DEL CURRÍCULUM Y DEL APRENDIZAJE

4.1 Marco Curricular

Hemos reconocido en pasajes anteriores que el sentido de la Escuela y de la gestión escolar está en torno a la generación de procesos de aprendizaje de los alumnos. El centro, hoy en día, son los *estudiantes y los aprendizajes* de éstos. Para ello, la Escuela define ciertos criterios-marco y ciertas estrategias de acción, que se desprenden de un modelo curricular que lo define la autoridad superior. Para los niveles de Educación Básica y Educación Media, en general, los Ministerios de Educación. En el caso de las instituciones de Educación Superior, por lo general, son ellas mismas, sus propias misiones definen las improntas de sus procesos formativos.

El marco curricular que hace suyo una institución escolar contempla la selección y ordenamiento de ciertas situaciones de aprendizaje, que incluyen tiempo, acciones, medios, relaciones de enseñanza-aprendizaje, que permite concebir la experiencia formativa, que se quiere hacer relevante para el mundo presente y futuro de esos estudiantes.

Un marco curricular, en consecuencia, es adecuado si, al menos, al interior de una unidad educativa se hace el ejercicio de examinar algunos elementos que apuntan a la coherencia interna del mismo. Entre dichos elementos suelen considerarse, entre otros, los siguientes:

1. Posee una racionalidad explícita, consecuente con el marco valórico de la institución;

2. Se ha diseñado a partir de un estudio de necesidades y condiciones de la población para la cual se propone;
3. Dispone de los mecanismos adecuados para determinar si los valores y objetivos propuestos están presentes en los procesos y resultados;
4. Las decisiones curriculares, didácticas y de evaluación son consecuentes con los resultados de la investigación en esas materias;
5. Incorpora aprendizajes percibidos como significativos por los especialistas, por los estudiantes y la comunidad;
6. Establece un equilibrio entre aprendizaje disciplinario, procesos de aprendizaje y desarrollo personal;
7. Propone solución a los problemas de falta de articulación de los contenidos y objetivos del aprendizaje;
8. Hace uso de modalidades de evaluación integrales que contemplan valores, aprendizajes de orden superior, actitudes positivas hacia el aprendizaje y autoevaluación;
9. Las decisiones curriculares que favorecen el modelo son compatibles con los principios de la educación como un fenómeno continuo y favorecen la articulación de los aprendizajes entre sí y entre la institución escolar;
10. Es participativo, en el sentido de: a) generar espacios efectivos para que los diferentes actores del proceso puedan influir en el marco valórico que orienta el proceso y en las decisiones que se adoptan al interior del sistema; b) facilitar una praxis educativa democrática, tanto en el centro educativo (liceo), como en la sala de clases;
11. Contiene su propio sistema de autoevaluación y de autorregulación, como garantías de calidad en los procesos y en los resultados.

La calidad del modelo curricular adoptado por una escuela y operacionalizado a través del proceso de enseñanza-aprendizaje y en el acuñamiento de un estilo pedagógico, es en consecuencia, producto de la coherencia entre los presupuestos previos establecidos en la formulación del PEI y la contextualización a su realidad. Junto a ello, se destacan los componentes de participación y establecimiento de compromisos en el ámbito de los recursos humanos. Desde el punto de vista procesual, la definición de procesos autorregulatorios se evidencian básicos para el aseguramiento de calidad.

4.2. Aprendizaje y Construcción de Significado

El aprendizaje significativo, según Novak, "es un proceso continuo, en el transcurso del cual los nuevos conceptos alcanzan mayor significado a medida que adquieren nuevas relaciones o vínculos proposicionales. Por lo tanto, los conceptos nunca se aprenden totalmente, sino que siempre se están aprendiendo, modificando o haciendo más explícitos e inclusivos a medida que

se van diferenciando progresivamente"⁷. Se podría decir que se trata de un proceso de construcción para aprender algo nuevo o pensar lo conocido en forma nueva.

Desde la perspectiva de la acción docente, un aprendizaje puede considerarse significativo si el proceso conducido procura atender ciertas condiciones, entre las cuales se pueden identificar, por ejemplo, las siguientes:

- *Un determinado contenido, el que es potencialmente significativo, desde su estructura interna y desde su posible asimilación;*
- *Actitud favorable en el estudiante para aprehender el sentido, lo esencial;*
- *Conocimientos previos - cantidad, claridad y organización;*
- *Establecer diferencias entre lo que el sujeto es capaz de aprender por sí solo y lo que es capaz de aprender con la participación de otros, particularmente sus pares: "Zona de Desarrollo Próximo";*
- *El aprendizaje está directamente relacionado con su funcionalidad;*
- *Un paso importante para generar un aprendizaje significativo consiste en romper el equilibrio inicial de los esquemas/..... reequilibrarse;*
- *Aprender a aprender. Desarrollo de habilidades, motivaciones y estrategias de abordaje que permitan la búsqueda y adquisición de nuevas informaciones.*

La naturaleza de la tarea de aprendizaje, el involucramiento tanto mental, como físico en la tarea, las personas con quienes se realiza el aprendizaje y el contexto, el lugar, donde se aprende, constituyen elementos importantes para construir aprendizajes significativos, que demandan del alumno exigencias cognitivas y afectivas.

Uno de los referentes de gran desarrollo en este tema lo constituye el modelo de aprendizaje propuesto por Entwistle (1989). La aproximación teórica del autor y de sus seguidores, pone en evidencia la relación que puede darse entre las definiciones previas para la construcción del currículum y el estilo pedagógico del proceso educativo, al amparo de un proyecto educativo institucional y el tipo de aprendizaje que puede generarse en los estudiantes.

El aprendizaje, plantea Entwistle, es un proceso vivencial, experiencial que pone en estrecho juego las dimensiones cognitivas y motivacionales de los sujetos que aprenden. Esto implica una importante base volitiva - *la intencionalidad* - en el abordaje de los contenidos de aprendizaje.

Dicha intención introduce una distinción fundamental, en consecuencia, entre lo que Entwistle denomina, el *aprendizaje que busca construir significados* o una comprensión personal y el *aprendizaje que tiende a la reproducción de los conocimientos*, respondiendo a demandas externas, con el

⁷ Novak, J. D., Gowin, D., 1988. *Aprendiendo a Aprender*. Traducción de Campanario, J., y Campanario, E. Barcelona: Martínez Roca.

fin de alcanzar los mínimos aceptables de rendimiento académico. La distinción aparece neta en la denominación de motivación "intrínseca" y "extrínseca".

El concepto de orientación del aprendizaje, tal como lo apreciamos en el cuadro 1, involucra la existencia y la coherencia de la relación cognitivo-motivacional de "enfoque-motivación", propuesto por el modelo de Entwistle y de Entwistle & Ramsden (1989), en el cual centramos esta presentación.

La concepción teórica ligada a la psicología ecológica, plantea que el estilo y/o la estrategia - enfoque de aprendizaje en la posición de Entwistle - supone un *carácter relacional entre el sujeto y el contexto en el cual éste se desenvuelve*. En este punto, el autor viene al encuentro de la posición de Ramsden (1985), Marton (1976) y Laurillard (1979), citados por Zúñiga (op. Cit., 1989), quienes también conciben el enfoque de aprendizaje como una relación entre las percepciones o construcciones que se formula el estudiante y el aprendizaje. "Los enfoques "en profundidad" y "superficial" son fenómenos "relacionales": *describen la calidad del compromiso del estudiante con la tarea de aprendizaje, más que las características individuales del estudiante*" (Ramsden, et.al., 1989)

Observando con detención el cuadro N° 1, el concepto de enfoque aparece como el de mayor peso en la definición de la orientación. Si bien, el enfoque de aprendizaje es, por una parte, función de experiencias anteriores de aprendizaje y por otra, función de las percepciones de las características del contexto actual, *éste último ejerce una marcada influencia en la manera de abordar las diferentes situaciones de aprendizaje*.

El enfoque estratégico, por su parte, muestra la manera como el estudiante organiza para sí, para su provecho, el contexto educacional, más que su compromiso con las tareas mismas. La combinación de motivación por hacerlo bien y "buenos hábitos de estudio", hacen que este enfoque permita el éxito académico, pero no garantiza la comprensión de los fenómenos en estudio. El modelo plantea que el enfoque en profundidad, implica la intención de comprender y de atribuir significado, centrándose, entre otros, en las relaciones entre las distintos aspectos o secciones de los contenidos, relaciones a las que se llega por una búsqueda personal y gratificante por encontrar respuestas a las interrogantes propias. Implica un fuerte compromiso con el desarrollo personal y con la tarea.

El enfoque superficial implica un compromiso mínimo con la tarea a desarrollar, centrándose en la memorización, en tanto que, por definición, el enfoque superficial muestra una baja comprensión. Este fenómeno no es tal en el caso del enfoque en profundidad, no obstante que su sola presencia si bien es condición necesaria, no es suficiente para alcanzar la comprensión de un contenido de aprendizaje.

Cuadro N° 1: Modelo de Aprendizaje: escalas y significado Entwistle (1989)

Orientaciones	Escalas	Significado
Orientación que busca significados	Enfoque en profundidad Relación de ideas Uso de evidencias Motivación intrínseca	Trabajo activo durante el aprendizaje Relación con otras secciones del mismo curso u otros cursos Relaciones entre hechos y conclusiones Desco personal por aprender
Orientación que busca la reproducción de contenidos	Enfoque superficial Apego a las indicaciones docentes Miedo al fracaso Motivación extrínseca	Acento en la memorización de la información Atención a las orientaciones del profesor, en guías, libros, apuntes Ansiedad por los resultados académicos Interés por las recompensas propuestas por los cursos
Orientación que busca el logro académico	Enfoque estratégico Trabajo dilatorio Actitudes negativas Motivación de logro	Consciente y vigilante de las diferentes señales entregadas en clases Incapacidad de realizar un trabajo regular Falta de interés y de aplicación Competitividad y seguridad en si mismo

Las orientaciones del aprendizaje, teóricamente están conformadas por las variables precitadas, sin embargo, éstas no se dan *puras*. Es más, en el desarrollo de comportamientos de aprendizaje que traducen esquemas cognitivos complejos y abstractos, se utilizan procesos operacionales, secuenciales y se puede estar atento o permeable a la incorporación de claves del contexto de aprendizaje.

Lo que realmente debe importar en este ámbito, es el hecho de comprender que en contextos formales y sistemáticos de aprendizaje, se pueda avanzar en el desarrollo de *tendencias a favorecer* en los educandos, formas de aproximación del aprendizaje que movilicen tanto antecedentes motivacionales propios de los sujetos, como estrategias cognitivas de mayor riqueza, que promuevan el desarrollo de habilidades superiores y procesos de revisión interna y del entorno que den sustento espacio-temporal y valórico a los aprendizajes logrados. Esto sólo es posible, cuando las instituciones educativas tienen definiciones claras y orientadoras en cuanto al currículum y cuando la forma de ponerlo en marcha es fruto del compromiso y del quehacer consciente y consensuado de los actores involucrados.

Por su parte, los docentes que se comprometen con las tareas anteriormente señaladas, tendrían que adoptar un rol profesional muy distinto al que han adherido tradicionalmente. Se podría decir que el rol del profesor debe

sustentarse en un marco disciplinario y metodológico que le permita, entre otros, por ejemplo, desempeñarse como:

- *Diseñadores de situaciones de aprendizaje en los que ofrecen a los alumnos un apoyo efectivo para la construcción de conocimientos.*
- *Las actividades que ofrecen a los alumnos deben tener un propósito claro para ellos y deben ser apropiadas a su nivel de desarrollo.*
- *Enseñar dentro de contextos que dan sentido y funcionalidad a los contenidos.*
- *Permitir que los alumnos aprendan con otros dentro de situaciones de colaboración, por ejemplo, el trabajo en equipo, que aparece hoy día como una competencia básica.*
- *Enseñar metacognitivamente, en palabras de Biggs (1989), más que enseñar estrategias metacognitivas.*

Conclusiones

A manera de avanzar en algunos planteamientos que parecen configurar el estado actual que estamos viviendo en nuestros países, en los procesos de reformas educacionales en curso, el primer reconocimiento es que se *está enfrentando un cambio acelerado y complejo* y en cual, a diferencia de décadas anteriores, no se está preparando para el futuro, sino más bien es éste el que está imponiendo ciertas orientaciones al quehacer educativo.

Se diría también que este cambio de ritmo acelerado en el que estamos inmersos, *conlleva una generación inmanejable de información*, por lo que procesos de aprendizaje repetitivos, acumulativos de datos, nombres, cifras, encapsuladas y descontextualizadas no se compadecen con los requerimientos de la vida actual. Este hecho tiene alcances muy profundos para la concepción de la escuela y el diseño de un proceso de enseñanza-aprendizaje que busque a construir significado *no sólo en los estudiantes sino también en los docentes*:

- a. El énfasis debe estar en propiciar situaciones de enseñanza-aprendizaje que *promuevan comportamientos más autónomos que pongan en curso procesos mentales heurísticos*, que le permitan a los estudiantes encontrar formas de acceso a la información y construir bases propias de conocimiento según sus capacidades, motivaciones e intenciones;
- b. Desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje que ponga fuerte acento en el aprendizaje activo y en el establecimiento de compromiso que el estudiante debe empeñar en su propio proceso de formación. Reorientar la "intencionalidad", en la expresión de Entwistle. Esto tiene que ver con procesos motivacionales y volitivos que traducen de manera significativa la imagen personal, la valoración que el estudiante hace de su persona;
- c. El reconocimiento, aceptación y comprensión de la *diversidad* de formas de pensar y sentir y por consiguiente de aproximarse al aprendizaje es de

particular importancia en la construcción de significado. La diversidad, se nos aparece como un atributo enriquecedor de los aprendizajes y de la puesta en común, base esencial, para la socialización, que es uno de los objetivos a que se orienta la escuela;

- d. Parece muy importante recordar que la escuela ha dejado de ser el único lugar donde se aprende o donde se genera conocimiento y en consecuencia, el diseño de situaciones formales *debe abrirse a espacios mayores en la comunidad y a otros agentes*, entre los cuales y el más inmediato, es la familia. Esta debe ser parte integrante del quehacer educativo, so pena de generar espacios no comunicados en los cuales se mueven muy desorientadamente los educandos.
- e. Finalmente y a fuerza de reiterar este planteamiento ya hecho en otras publicaciones, es necesario señalar que en las definiciones primarias del Proyecto Educativo, se establezca como criterio básico el hecho que *el proceso docente debe estar institucionalmente orientado*. Sentar las bases de *un estilo pedagógico*, de una forma de hacer, compartida, consensual, de relacionarse con los alumnos, parece primordial para la generación de aprendizajes significativos.

Bibliografía

- Brunner, J.J., (2000): "*Evaluación de la calidad en el nuevo contexto latinoamericano*". <http://2000//1/FS/documents/Cnne/publicos/INVES11>.
- Cox, C., (2000): "*Nuevo currículum escolar: respuesta a requerimientos del futuro. Pivote de la Reforma*". Documento presentado al V Seminario Internacional Políticas de Educación Superior: ¿Tiempo de innovar?, Santiago.
- Ferguson, M. (1990): "*La conspiración de Acuario*". Barcelona. Kairós.
- Hargreaves, A. (1995): "*La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza*". Kikiriki, 35, 49-61.
- Lavín, S., del Solar, S., (2000): "*El Proyecto Educativo Institucional como herramienta de transformación de la vida escolar*". LOM Ediciones/PIIE, Santiago.
- MINEDUC, Chile (1995): "*Mejorando el aprendizaje de nuestros alumnos*". Mece-Media. Manual para los Grupos Profesionales de Trabajo.
- MINEDUC, Chile (1996): "*Manual para Equipos de Gestión Escolar*", Santiago.
- Pozner, P. (1995): "*El Directivo como Gestor de Aprendizajes Escolares*". Edit. AIQUE, Bs. Aires, 1995.
- Zúñiga, M., (1997): "*Estilos de Aprendizaje y Quehacer Docente: componentes para el desarrollo de una estrategia de docencia*". Boletín Investigación Educativa, Fac. Educación PUC, Santiago de Chile.