



REVISTA INTERNACIONAL DE

ESTUDIOS en EDUCACIÓN

Estudios

Vicente León Vázquez

1

La reforma educacional chilena: percepción de profesores, directores y apoderados

Pág. 1

Alberto Valderrama Rincón

2

Factores relacionados con el grado de virtud en adolescentes de Medellín, Colombia

Pág. 49

Gladys Mabel Duarte y
Carmen Pelinski

3

Estudio exploratorio del proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos actitudinales en una muestra de estudiantes del profesorado de psicología: un enfoque interpretativo

Pág. 78

Reflexiones

Jaime Rodríguez G.

4

Los sistemas algebraicos computarizados en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas: consideraciones filosóficas

Pág. 96

Reseñas

Raquel Inés Bouvet de
Korniejczuk

5

La fidelidad de las instituciones de educación superior a su tradición religiosa

Pág. 103



EQUIPO EDITORIAL

Editor: Víctor Andrés Korniejczuk

Editores asociados: Fernando Aranda Fraga, Edgar Araya Bishop,
Viviana Veizaga, Juan Alberto Díaz, Tevni Grajales Guerra,
Vicente León Vázquez, Alfonso Paredes Aguirre

Asistentes editoriales: Nelson Barría, Violeta Hernández Álvarez,
Miguel Ángel Roig, Noel Ruiloba, Eduardo Sánchez

Asesores de redacción: Nely Esparcia de Finuchi, Emilio García Marenko,
Nilde Mayer de Luz, Alberto Moncada Gil, Luis Alberto del Pozo, Manuel Wong

Asesores académicos: Miriam Aparicio de Santander, Roberto Badenas,
Fernando Canale, William Roberto Darós, Donna Habenicht, Hernán D. Hammerly,
Julián Melgosa, Julián Miranda Torrez, José Eduardo Moreno, Raúl Lorenzo Posse,
Johnny Ramírez, Humberto Mario Rasi, María Cristina Richaud de Minzi,
Horacio J. A. Rimoldi, Roberto Rodríguez Gómez, Nancy W. de Vyhmeister, John Wesley Taylor

REVISTA INTERNACIONAL DE ESTUDIOS EN
EDUCACIÓN, Año 3, No. 1, enero - junio de
2003 Publicación semestral de la Universidad
de Morelos en coedición con la
Universidad Adventista del Plata, la Universidad
Adventista de Bolivia, la Universidad Adventista
de Chile, la Corporación Universitaria
Adventista de Colombia y la Universidad
Peruana Unión. Ave. Libertad No. 1300 Pte.,
Barrio Matamoros, Morelos, Nuevo León,
C.P. 67510, Tel. 826 2630900 Ext. 1750,
www.um.edu.mx, vkorniej@um.edu.mx. Editor
responsable: Dr. Víctor Andrés Korniejczuk.
Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No.
04-2021-082204380400-102, ISSN electrónico
2954-3401, otorgados por el Instituto Nacional
del Derecho de Autor. Las ideas, afirmaciones y
opiniones expresadas en la Revista no son
necesariamente las del editor o de los editores
asociados, sino de los autores de los artículos.
Av. Libertad 1300 Pte., Morelos, Nuevo
León, C.P. 67510.

Estudios

- 1 La reforma educacional chilena: percepción de profesores, directores y apoderados
Vicente León Vázquez

- 20 Factores relacionados con el grado de virtud en adolescentes de Medellín, Colombia
Alberto Valderrama Rincón

- 35 Estudio exploratorio del proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos actitudinales en una muestra de estudiantes del profesorado en psicología: un enfoque interpretativo
Gladys Mabel Duarte y Carmen Pelinski

Reflexiones

- 70 Los sistemas algebraicos computarizados en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas: consideraciones filosóficas
Jaime Rodríguez Gómez

Reseñas

- 79 La fidelidad de las instituciones de educación superior a su tradición religiosa
Raquel Inés Bouvet de Korniejczuk

LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA: PERCEPCIÓN DE PROFESORES, DIRECTORES Y APODERADOS

Vicente Hernán León Vázquez
Universidad Adventista de Chile, Chile

RESUMEN

El estudio procuró establecer la naturaleza y el grado de correspondencia que existe entre los diversos factores demográficos operativos de la reforma educacional chilena y las actitudes-desempeño de los profesores, directores de colegios y apoderados de enseñanza básica pertenecientes a colegios municipales y particulares subvencionados. La opinión sobre la política salarial, la descentralización pedagógica y el uso de materiales didácticos determinan las variables actitud hacia la reforma curricular, actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza y opinión del docente sobre la reforma educacional. El arancel por colegiatura, el tiempo de participación en el colegio, el número de hijos que estudian y el estado civil del apoderado podrían determinar su satisfacción por los resultados académicos de sus hijos. La autonomía pedagógica, la participación en el planeamiento institucional, el tipo de institución, el tipo de jornada de clases y la antigüedad en el cargo de director determinan la gestión de calidad, la pertinencia de la gestión y el rendimiento institucional.

En Chile se han desarrollado cuatro reformas educativas que han trascendido en el tiempo: las de 1928, 1965, 1980 y 1990-2002.

La primera de ellas se definió como un ambicioso intento de renovación pedagógica por medio de la integración del sistema. Los docentes de la época, fueron quienes gestaron la idea de la reforma al sistema educativo, reconociendo que ésta era necesaria e importante para la nación. Este movimiento magisterial llegó a ser tan fuerte que terminó por conseguir la promulgación del Decreto 7,500, el intento más serio realizado hasta ese momento para reformar integralmente la educación. Su mérito descansa en ser una iniciativa generada por los

docentes. Dicho decreto duró solo unos meses. La llegada de un nuevo Ministro de Educación abortó el proceso iniciado. Sin embargo, la influencia de estos reformadores se prolongó por varias décadas por los planes posteriores desarrollados en el sistema educativo de la época.

La reforma de 1965 se fundamentó en (a) el desafío de realizar transformaciones económicas en Latinoamérica en materias agrarias, tributarias y educacionales y (b) la creciente expansión de la demanda de la sociedad chilena por educación (Núñez, 1997b). Este proceso se fundamentó en las siguientes líneas de acción: (a) expansión cuantitativa del sistema, (b) diversificación del sistema y (c) desarrollo y mejoramiento cualitativo

del sistema. La reforma de 1965 fue exitosa precisamente en la expansión del sistema educativo y en producir cambios cualitativos en un nuevo currículo, con programas innovadores y con avances en la formación inicial y continua de los docentes.

Los inspiradores de la reforma de 1980 no la reconocen como tal, pero los cambios introducidos en el sistema educativo, durante el gobierno militar fueron muy importantes ya que se intervino en todos los niveles del sistema educativo desde el nivel prebásico hasta la universidad. Los cambios efectuados parten con cambios significativos en la gestión, donde intervienen los militares bajo el pretexto de una despolitización del sistema con una fuerte práctica autoritaria y de control sobre los procesos educativos.

Durante este periodo se desarrolló la política subsidiaria del Estado con la que se estimulaba la iniciativa privada en educación, la cual debía hacerse cargo de la futura expansión y mejoramiento del sistema, para lo cual el Estado se reservó la función normativa, la supervisión de la educación y el control para impetrar la subvención educacional. En 1980 se fijaron los nuevos objetivos, planes y programas de estudio de la educación básica para todo el país. El otro aspecto que produjo una transformación importante al sistema educativo fue el traspaso de todos los colegios del Estado a la administración de las municipalidades.

Chile emprendió su última reforma educativa la década pasada con la creación de un Comité Técnico Asesor para la modernización de la educación chilena y de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, que concretamente sugirió una reforma de la educación con énfasis en un programa de formación que llegara a todos los chilenos y proporcionara una sólida forma-

ción moral e intelectual (Molina, 1995).

Así Chile inició un proceso de envergadura al desarrollar una reforma integral que profundiza en cambios curriculares, nuevas metodologías de enseñanza, mayor número de horas de clases, equipamiento de los colegios, perfeccionamiento de los docentes y mejoras salariales sustantivas para el gremio.

La reforma educacional actual se fundamenta en dos grandes políticas sustentadas por el Estado: la calidad en la enseñanza y la equidad en la distribución social de sus resultados. La calidad debe ser entendida como las acciones destinadas a mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje escolar y de los insumos y a elevar el nivel de resultados en el plano personal y grupal. La equidad son las acciones reguladas por el principio de discriminación positiva de manera que se pueda ofrecer recursos, servicios y procesos educativos diferenciados para obtener resultados comparables y equivalentes entre establecimientos de diferentes condiciones socioeconómicas (Castro, 1999).

Los ámbitos en que se desarrolla la reforma actual son cuatro: (a) programas de mejoramiento e innovación pedagógica, (b) nuevo currículo, (c) desarrollo profesional y (d) jornada escolar completa. Los programas de mejoramiento e innovación pedagógica constituyen una intervención sistémica sobre el conjunto de la matrícula escolar de la enseñanza básica del país, que busca afectar en forma significativa la calidad de las condiciones, procesos y resultados de escuelas, mediante una combinación de inversiones en insumos materiales, dirigidos directamente a los contextos de aprendizaje de todo el sistema subvencionado, con innovaciones en el proceso educativo moduladas de acuerdo a tipos de escuelas (Cox, 1997, p. 12).

En el marco de estos programas para

la educación básica se cuentan insumos para el mejoramiento de la educación básica cuyo principio es elevar sustancialmente las condiciones en la que alumnos y profesores de la educación subvencionada trabajan (Cox y García-Huidobro, 1999).

Las principales acciones desarrolladas en este contexto incluyen la entrega de textos escolares a todos los alumnos de 1° a 8° años; habilitación de bibliotecas de aulas y dotación de elementos complementarios de infraestructura.

Los proyectos de mejoramiento educativo constituyen otro programa de mejoramiento e innovación educativa y consisten en el financiamiento público de proyectos generados por las escuelas, las que compiten anualmente por dicho financiamiento, en un marco institucional que evalúa la calidad de los mismos en términos de su impacto sobre el aprendizajes de competencias fundamentales. La escuela que se adjudica un PME se hace acreedora a un monto de recursos en función de su matrícula y de un paquete de apoyo didáctico definido para cada establecimiento (MINEDUC, 1998, p. 30).

La informática educativa, en un programa de mejoramiento e innovación denominado Enlaces, nace con el objetivo de construir una red de informática educativa incorporando tecnologías emergentes con la idea de unir a las personas y sus proyectos, intercambiar experiencias educativas entre sí y reducir el aislamiento de muchas escuelas (Hepp, 1999).

Dentro de los programas de mejoramiento enfocados en la equidad se desarrollaron dos programas: el de las 900 escuelas, cuyo objetivo se orientó a elevar la calidad de la educación de los es-

tablecimientos escolares que presentan los más bajos resultados en la prueba SIMCE, y los programas de mejoramiento de la calidad de la educación para las escuelas rurales multigrado, que consisten en una propuesta pedagógica diferente a la que se aplica en sectores urbanos.

Los programas de asistencialidad también forman parte de los programas de mejoramiento con los que se busca compensar las dificultades familiares y las limitaciones de los propios estudiantes que, debido a factores de índole socioeconómica o de ubicación territorial, dificultan o impiden el acceso a la educación, la permanencia o éxito de los estudiantes en el sistema educativo.

El nuevo currículo es uno de los aspectos más importante de la reforma, precisamente por el cambio curricular que se ha desarrollado a partir del año 1997 (Arellano, 1997).

Tres eran sus aspiraciones primordiales. Por una parte, actualizar los objetivos y contenidos de la educación básica y media, considerando que los planes y programas vigentes habían sido dictados a principios de los años ochenta, los que debían superar la obsolescencia pedagógica y disciplinaria. Por otra, impulsar una educación de calidad, incorporando los avances en pedagogía. En tercer lugar, cumplir con las disposiciones de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) que, junto con formalizar las metas generales y los perfiles de egreso de ambos ciclos, estipuló un nuevo procedimiento basado en la descentralización para idear el currículum escolar. (p. 38)

En 1996 se publicó el Decreto N° 40 con los objetivos fundamentales y contenidos mínimos para toda la enseñanza

básica. De este modo se cumplía con el imperativo de la ley de formular estos objetivos y contenidos mínimos. No obstante, con la incorporación posterior de la jornada escolar completa, surgió la necesidad de reformular este decreto que finalmente se traduce en el Decreto N° 240 del año 1999. Uno de los componentes esenciales que se procuró llevar adelante en la elaboración de los planes y programas de estudio fue el hecho de que todos los colegios tenían la opción, si así lo decidían, de elaborar institucionalmente sus propios planes y programas de estudio, teniendo como base los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios que establecía el mencionado decreto. Este hecho pasa a ser una situación inédita en materia curricular en el país, que responde precisamente a la política de descentralización impulsada por el Ministerio de Educación.

Dentro de la nueva estructura curricular el Decreto reconoce (a) los sectores y subsectores, (b) los ciclos y subciclos de aprendizaje, (c) los niveles de educación, (d) los objetivos fundamentales, (e) los contenidos mínimos y (f) la ponderación de los subsectores de aprendizaje.

El Decreto 240 definió los objetivos fundamentales como las “competencias que los alumnos deben lograr en los distintos periodos de su escolarización, para cumplir con los fines y objetivos generales y requisitos de egreso de la Enseñanza Básica”. Definió también los contenidos mínimos obligatorios los define como “los conocimientos específicos y prácticas para lograr destrezas y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los objetivos fundamentales establecidos para cada nivel” (p. 5).

Los sectores de aprendizaje constituyen las diversas categorías de agrupación homogénea de los tipos de saber y de experiencias que deben cultivar los niños, y los subsectores de aprendizaje se definen como la forma en que los estudios propios de un sector se expresan en cada uno de los diferentes niveles obligatorios para todos los estudiantes.

La ponderación de los subsectores de aprendizajes es el número mínimo de horas que, dentro del tiempo de trabajo semanal, se ha definido para cada subsector y nivel. Dentro de las ponderaciones de tiempo se distinguen los tiempos ponderados, no ponderados y de libre disposición. Esta distribución de los tiempos hace posible concretar la descentralización curricular para aquellos colegios que deciden elaborar sus propios planes y programas de estudio, ya que les permite crear sectores y subsectores de aprendizajes y además decidir el tiempo que se le asignará a estas materias.

Otro componente esencial del nuevo marco curricular es la incorporación de los objetivos fundamentales transversales para la educación básica, que se introducen por primera vez en el currículo escolar chileno y tienen un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los alumnos, los que deben procurar alcanzarse en las actividades educativas realizadas durante el proceso de la educación general básica.

Se considera que el éxito de los cambios operados por la reforma pasa por la profesionalidad de los docentes, quienes son el pilar central de los cambios para producir una enseñanza de calidad. Por ello las principales acciones desarrolladas tienen que ver con el perfeccionamiento y el mejoramiento de las remuneraciones.

En cuanto al perfeccionamiento se han creado varios mecanismos con la finalidad de crear condiciones para el desarrollo de la excelencia profesional, entre los cuales se encuentra el programa de perfeccionamiento fundamental que se ha desarrollado en el país desde 1997, con la idea de actualizar los conocimientos en pedagogía, explorar las implicaciones para la transferencia a la sala de clases y conocer a fondo los nuevos programas de estudio implementados progresivamente desde 1997. Este perfeccionamiento es gratuito para todos los docentes. Por otro lado se han establecido programas de becas para pasantías, posítulos y posgrados en el exterior, que han permitido a un buen número de docentes conocer experiencias pedagógicas exitosas en otros países.

La vigencia del Estatuto Docente significó un aumento real de las remuneraciones de los profesores, que estaban en una situación desmejorada, y creó diversos mecanismos para incrementar el salario, considerando la experiencia, el perfeccionamiento, el desempeño en condiciones difíciles y una asignación por responsabilidades. Al poco tiempo los docentes fueron nuevamente beneficiados en materia económica por una ley que complementaba la anterior, que creó una asignación proporcional al número de horas de trabajo y un bono de excelencia académica.

Se llama jornada escolar completa a la extensión horaria de clases desde 3º año de enseñanza básica hasta el 4º año de enseñanza media. En el caso de la educación primaria el incremento de horas de clases llega a un mínimo de 38 clases semanales y los colegios deben atender a los alumnos en una sola jornada.

Este incremento de tiempo de clases

para los alumnos tiene varias implicaciones tanto pedagógicas como de infraestructura. Por un lado el colegio haciendo uso de las facultades que le otorga la descentralización debe definir qué hacer en el espacio de tiempo que se está agregando a la jornada, lo cual lleva a que cada colegio tenga que crear subsectores de aprendizajes o talleres en donde se aproveche al máximo el tiempo que disponen para mejorar los aprendizajes de los alumnos. Por otro lado, la jornada escolar completa genera dificultades para atender a todos los alumnos en un solo periodo, lo que demanda aumentar el número de salas de clases, la capacidad de patio, de baños y de bibliotecas. También se deben crear otras dependencias que hasta antes de este proceso no se requerían, como comedor, cocina y despensa. Casi todas estas inversiones en las que deben incurrir los colegios pueden obtener recursos postulando a los concursos públicos que llama el Ministerio de Educación todos los años. Este esfuerzo tiene implícita la idea de que es posible mejorar la educación dedicando más tiempo al aprendizaje. El Ministerio de Educación (1998) señala que la extensión y calidad del tiempo de trabajo escolar es un factor clave en el aprendizaje de los alumnos. Tanto las escuelas como los sistemas educativos nacionales que exhiben mejores resultados de aprendizaje, tienen sistemáticamente mayores tiempos de trabajo escolar. La evidencia de investigación internacional comparada sobre los factores que impactan positivamente en el aprendizaje, destaca el tiempo de trabajo escolar como uno de los más decisivos. (p. 75)

La investigación aquí reportada procuró determinar el grado de correspondencia que existe entre los diversos factores demográficos-operativos de la

reforma educacional y las actitudes-desempeño de los sujetos involucrados en su implementación. De esta pregunta se desprenden tres hipótesis de investigación:

1. La percepción respecto de las acciones de la reforma y las características demográficas del docente están relacionadas con su actitud hacia los componentes de la reforma educacional.

2. El aporte al proceso educativo junto con los factores demográficos del apoderado están relacionados con el grado de satisfacción respecto de los resultados educativos de su pupilo y la opinión sobre la reforma educacional chilena.

3. La percepción del maestro respecto de las condiciones operativas de la reforma, las características institucionales, las características del director y su opinión sobre la reforma educacional están relacionadas con las características de la gestión y el rendimiento institucional.

En suma, esta investigación trató de determinar hasta qué punto se están logrando los objetivos que la reforma diseñó para su implementación desde la perspectiva de las actitudes que asumen los diversos actores del sistema educativo.

Las principales limitaciones que se presentaron para desarrollar la investigación fueron (a) la falta de investigaciones sobre el tema, (b) la complejidad del tema para abarcar todos los aspectos involucrados en el proceso de reforma, (c) el acceso a algunas instituciones para aplicar las encuestas y (d) la falta de disponibilidad de recursos personales que no permitió realizar una investigación que abarcara una mayor muestra de instituciones.

La investigación realizada estuvo enfocada específicamente en profesores de nivel primario, considerando para ello solo a colegios urbanos ubicados en co-

munas con más de cien mil habitantes. En el caso de los apoderados se consideró a los que tenían hijos en 7° grado en el año 2002. Las escuelas que fueron elegidas aleatoriamente para la aplicación de las encuestas eran particulares subvencionadas o municipalizadas.

Los principales propósitos de la investigación fueron (a) establecer la percepción que tienen los actores del sistema educativo respecto de la reforma educacional, (b) proporcionar al Ministerio de Educación información relevante que permita evaluar el progreso y desarrollo de la reforma de tal manera que se puedan tomar decisiones relacionadas con áreas incluidas en esta investigación, y (c) ofrecer información que oriente posibles acciones correctivas que deben ser introducidas en el proceso de reforma.

Metodología

El estudio aquí reportado fue exploratorio, descriptivo y correlacional multivariado. Fue exploratorio fundamentalmente porque no existía una teoría que explicara el comportamiento de las variables estudiadas. La técnica estadística utilizada fue la de la correlación canónica, muy útil en estos casos, con la que se buscó observar la naturaleza de las relaciones entre el conjunto de variables dependientes e independientes (covariantes).

Población y muestra

La población estudiada estuvo compuesta por todos los docentes, directores y apoderados de colegios que se ubican en comunas con más de 100,000 habitantes. De esta forma participaron las 13 regiones político-geográficas en las que se divide el país. Para seleccionar la muestra de los colegios en donde se aplicaron las encuestas, se enumeraron todos los colegios de cada comuna y aleatoriamente

LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

se escogió uno de cada comuna.

Las comunas de cada región con más de 100,000 habitantes; por lo tanto la muestra estuvo constituida por un total de 50 colegios en el país, donde participaron 633 profesores, 50 directores y 1,328 apoderados. La Tabla 1 identifica los colegios

que participaron por comuna.

Se puede observar que en la región XIII (6,276,128 habitantes, 40% de la población) quedó incluido un total de 25 colegios, seguida por la región VIII (1,956,401 habitantes, 12.7% de la población) con 5 colegios.

Tabla 1
Número de colegios encuestados por regiones (I-XIII)

Nº	Región	Comunas	Nº Col	Nº	Región	Comunas	Nº Col
I	Tarapacá	Arica	1	XIII	Metro-politana	Santiago	1
		Iquique	1			Conchalí	1
II	Antofagasta	Antofagasta	1			Recoleta	1
		Calama	1			Providencia	1
III	Atacama	Copiapó	1			Ñuñoa	1
IV	Coquimbo	La Serena	1			La Reina	1
		Coquimbo	1			Macul	1
		Ovalle	1			Peñalolén	1
V	Valparaíso	Valparaíso	1			La Florida	1
		Viña del Mar	1			San Joaquín	1
		Quilpue	1			La Granja	1
VI	Libertador	Rancagua	1			La Pintana	1
VII	Maule	Curicó	1			San Ramón	1
		Talca	1			El Bosque	1
VIII	Biobío	Chillán	1			Pedro Aguirre Cerda	1
		Los Angeles	1			Lo Espejo	1
		Concepción	1			Estación Central	1
		Talcahuano	1			Maipú	1
		San Pedro	1			Quinta Normal	1
IX	Araucanía	Temuco	1			Lo Prado	1
X	Los Lagos	Valdivia	1			Pudahuel	1
		Osorno	1			Cerro Navia	1
		Puerto Montt	1			Renca	1
	Aysén	Coyhaique	1			Puente Alto	1
XII	Magallanes	Punta Arenas	1			San Bernardo	1
TOTAL REGIONES I-XII			25	TOTAL REGIÓN XIII			25

Variables

Este estudio observó tres conjuntos de variables: (a) las relacionadas con los docentes, (b) las relacionadas con los apoderados y (c) las relacionadas con los directores.

Las siguientes variables pertenecen al primer conjunto: opinión sobre la política salarial del docente, descentralización pedagógica, uso de materiales didácticos, participación en los programas de perfeccionamiento fundamental, tipo de institución, tipo de jornada de clases, años de servicio docente, edad del docente, género del docente, actitud hacia la jornada escolar completa, actitud hacia la reforma curricular, actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza, y opinión del docente sobre la reforma educacional.

Las variables relacionadas con los apoderados incluyen la participación del apoderado en el colegio, el pago de arancel por colegiatura, el nivel educacional de los padres, el número de hijos estudiando en el sistema, el género del apoderado, el estado civil del apoderado, la satisfacción con los resultados educativos de sus hijos y la opinión del apoderado sobre la reforma educacional.

Las variables relacionadas con los directores incluyen la autonomía pedagógica, la participación en el planeamiento institucional, la disponibilidad de materiales didácticos, la matrícula institucional, el tipo de institución, el tipo de jornada escolar, el género del director, la edad del director, los años de servicio como director, la opinión del director sobre la reforma educacional, la gestión de calidad, la pertinencia de la gestión, el rendimiento institucional en matemática, el rendimiento institucional en lenguaje y el rendimiento institucional en comprensión.

Instrumentos

Se elaboraron tres instrumentos: (a) para los docentes, (b) para los apoderados y (c) para los directores. Los instrumentos fueron construidos con la ayuda de expertos y sometidos a la prueba de validez de contenido. Una prueba piloto sirvió para probar la validez de constructo y medir la confiabilidad de las escalas.

El instrumento de los profesores consta de seis secciones. La primera de ellas se consulta por información general, la segunda sección está compuesta por tres indicadores, la sección tres la conforman siete indicadores, la sección cuatro se compone de seis indicadores, la sección cinco tiene veinticinco indicadores y finalmente la sección seis está compuesta por treinta y un indicadores.

El instrumento dirigido a los apoderados tiene dos secciones. La primera tiene que ver con información general y la segunda sección se compone de dieciocho indicadores.

El instrumento para los directores se compone de dos secciones. La primera consulta información general y la segunda tiene diecinueve indicadores.

Recolección de los datos

El proceso de recolección de datos duró aproximadamente dos meses. La administración de la encuesta a los apoderados demandó de 8 a 15 minutos, la de los directores aproximadamente 8 minutos y la de los docentes de 15 a 25 minutos.

Resultados

A continuación se presentan, en primer lugar, las características de la muestra observada; en segundo lugar, se analizan los datos descriptivos de cada una de las variables discriminadas por profesores, directores y apoderados.

Caracterización de la muestra

Descripción de las escuelas

La descripción de las escuelas se hace a partir de las variables matrícula institucional, tipo de institución o dependencia económica y tipo de jornada a la que asisten los alumnos.

Matrícula institucional

De las instituciones educativas participantes en la investigación, la de menos matrícula tiene 220 alumnos y corresponde a la escuela San Antonio de la comuna de Temuco, novena región; la de mayor alumnado es la escuela profesora Aurelia Rojas Burgos de la comuna de La Pintana, región metropolitana, con 1,710 alumnos. El promedio de alumnos por colegio es de 652, con una desviación estándar de 341.94; la distribución de la variable tiene asimetría positiva de 1.025.

Tipo de institución

La variable tipo de institución está relacionada con la dependencia económica del colegio. Para esta variable se definieron siete tipos de colegios, de los cuales solo se obtuvieron cuatro. El tipo de colegio con mayor frecuencia correspondió, según la muestra, al particular subvencionado con financiamiento compartido (39.8%), seguido del municipal sin financiamiento compartido (26.5%), y del particular subvencionado sin comportamiento compartido (20.1%). El de menor frecuencia corresponde a las corporaciones municipales sin financiamiento compartido (13.6%).

En suma, 19 colegios estudiados fueron municipalizados (38%) y 31 fueron escuelas particulares subvencionadas (62%).

Tipo de jornada del colegio

Los colegios de la muestra exhiben

una fuerte tendencia a la jornada escolar no completa, situación que se observa en 35 de ellos (70%), mientras que los colegios con jornada escolar completa son 15 (30%). De estos últimos seis pertenecen al sector municipal nueve al de los particulares subvencionados.

Características de los directores

Las características de los directores encuestados se describen a partir de las variables edad, género y años de servicios en el cargo como director.

Edad del director

El director más joven tenía 33 años y el de más edad 72 años. El promedio de la muestra alcanza los 50 años y la desviación estándar es de 9.42. La distribución de la variable tiene una asimetría positiva (.479).

Género del director

La submuestra de directores estuvo compuesta por 22 de sexo masculino (44%) y 28 de sexo femenino (56%).

Años de servicio como director

El promedio de años de trabajo como director es de 9.9, con una desviación estándar de 9.78. El rango de tiempo en el cargo parte de 1 año hasta llegar a 43 años. Al momento del estudio, el 54% de los directores no tenía más de cinco años en el cargo. Un 12% llevaba sólo un año y un 14% de los directores, tres años (moda).

Características de los docentes

Las características de los docentes que participaron del estudio se indica a partir de las variables edad de los docentes, género y cantidad de años de servicios como profesores. Fueron encuestados 633 profesores, distribuidos en 50 colegios, lo que arroja un promedio de 13

profesores por cada unidad educativa participante.

manera: 963 del sexo femenino (72.5%) y 364 del sexo masculino (27.4%).

Edad de los docentes

La edad promedio de los docentes, según la muestra tomada en los colegios, es de 42.5 años, con una desviación estándar de 10.59 y una asimetría positiva igual a .164. Según lo observado el profesor más joven tiene 21 años y el docente de más edad tiene 72. La información de la edad fue proporcionada por 589 profesores mientras que 44 no lo hicieron.

Nivel educacional del apoderado

Respecto del nivel educacional de los apoderados, 49 (3.7%) tienen estudios universitarios completos; 75 (5.6%) tienen estudios universitarios incompletos, 460 (34.6%) tienen enseñanza media completa, 291 (21.9%) tienen enseñanza media incompleta, 187 (14.1%) tienen enseñanza básica completa y 254 (19.1%) tienen enseñanza básica incompleta.

Género de los docentes

Respecto del género de los docentes, 151 (23.9%) son varones y 482 (76.1%) son damas.

Estado civil del apoderado

Respecto del estado civil de los apoderados, 872 (65.7%) son casados, 160 (12%) son solteros, 165 (12.4%) son separados, 30 (2.3%) son viudos (4) y 100 (7.5%) mantienen una relación libre, sin compromisos legales.

Años de servicio docente

El promedio de número de años de servicio de los docentes fue de 17, con una desviación estándar de 11.03. El mínimo de años trabajados como docente es de 1 contra un máximo de 50. La distribución posee una asimetría positiva de .406.

Hijos estudiantes

Respecto del número de hijos estudiantes en el sistema, 371 apoderados (27.9%) tienen un hijo estudiando, 570 (42.9%) tienen dos hijos estudiando, 262 (19.7%) tienen tres hijos estudiando, 84 (6.3%) tienen cuatro hijos estudiando, 30 (2.3%) tienen 5 hijos estudiando y 3 apoderados (.2%) tienen 6 hijos estudiando. El resto (.7%) tienen entre ocho y diez hijos estudiando.

Se puede observar que la frecuencia es mayor para los primeros años y decrece a medida que suben los años de servicio.

Características de los apoderados

Las características de los apoderados del estudio se dan a partir de las variables género, nivel educacional, estado civil y número de hijos estudiantes. La muestra estuvo compuesta por 1,328 apoderados distribuidos en 50 colegios, con un promedio de 27 por colegio.

Variables del estudio

Esta sección da cuenta de los resultados de las variables estudiadas. Primero se presentan las variables relacionadas con los profesores, luego las relacionadas con los directores de colegios y finalmente las relacionadas con los apoderados.

Género de los apoderados

El género de los apoderados estuvo distribuido en la muestra de la siguiente

Variables relacionadas con los profesores

Las siguientes variables del estudio

LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

tuvieron que ver con los profesores: disponibilidad de materiales didácticos, uso de materiales didácticos, descentralización pedagógica, opinión sobre la política salarial, autonomía pedagógica, gestión de calidad, pertinencia de la gestión, actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza, actitud hacia la reforma curricular, actitud hacia la jornada escolar completa y opinión sobre la reforma educacional.

Disponibilidad de materiales didácticos

La variable disponibilidad de materiales didácticos arrojó un promedio de 8.25 materiales didácticos por cada docente con una desviación estándar de 1.14. El rango esperado era entre 0 y 10 y el observado se situó entre 5 y 10. La asimetría de la variable es negativa -0.679.

La variable disponibilidad de materiales didácticos se ha ordenado por cada uno de sus indicadores, cuyo comportamiento puede apreciarse en la Tabla 2. De dicha tabla se desprende que todos los colegios cuentan con laboratorios de computación. El indicador videoprojector es el que observa la más baja presencia (16.3%), aunque también se debe mirar con interés que el 21.3% no cuenta con guías de estudio para los alumnos.

Tabla 2
Resumen disponibilidad de materiales didácticos (n=633)

Materiales didácticos	Disponibilidad			
	Sí	%	No	%
Textos de estudio	619	97.8	14	2.2
Guías de estudio	498	78.7	135	21.3
Libros en biblioteca	608	96.1	25	3.9
Laboratorio de computación	633	100.0	-	-
Retroproyector	399	63.0	234	37
Televisor	626	98.9	7	1.1
Video	626	98.9	7	1.1
Videoprojector	103	16.3	530	83.7
Conexión a internet	601	94.9	32	5.1
Pizarra acrílica	510	80.6	123	19.4

Uso de materiales didácticos

La variable uso de materiales didácticos por parte de los profesores arrojó un promedio de 5.81, con una desviación estándar de 2.11. El rango esperado era entre 0 y 10 y el observado fue precisamente entre 0 y 10. La asimetría de la variable es negativa -0.711.

Por otro lado 23 profesores (3.6%) no usa ninguno de los materiales didácticos consultados, 3 profesores (.5%) utilizan solo un material didáctico, 18 profesores (28%) utilizan dos materiales didácticos, 38 profesores (6%) utilizan tres materiales didácticos, 71 profesores (11.2%) utilizan cuatro materiales didácticos, 88 profesores (13.9%) utilizan cinco materiales didácticos, 127 profesores (20.1%) utilizan seis materiales didácticos, 136 profesores (21.5%) utilizan siete materiales didácticos, 79 profesores (12.5%) utilizan ocho materiales didácticos, 44 profesores (7%) utilizan nueve materiales didácticos y finalmente 6 profesores (.9%) utilizan los diez materiales didácticos consultados en la encuesta.

La variable uso de materiales didácticos se ha ordenado por cada uno de sus indicadores, cuyo comportamiento se puede apreciar en la Tabla 3.

Puede observarse que el 88.9% de los docentes hacen uso de los textos de

Tabla 3
Resumen uso de materiales didácticos (n=633)

Materiales didácticos	Uso			
	Sí	%	No	%
Textos de estudio	563	88.9	70	11.1
Guías de estudio	528	83.4	105	16.6
Libros en biblioteca	452	71.4	181	28.6
Laboratorio de computación	409	64.6	224	35.4
Retroproyector	121	19.1	512	80.9
Televisor	435	68.7	198	31.3
Video	430	67.9	203	32.1
Videoprojector	45	7.1	588	92.9
Conexión a internet	277	43.8	356	56.2
Pizarra acrílica	419	66.2	214	33.8

estudio mientras que el uso de video proyector es el más bajo ocupando un 7.1%.

Por otro lado la biblioteca es utilizada por un 71.4% de los profesores, el laboratorio de computación es usado por el 64.6% y el uso del retroproyector ocupa un 19.1%. El uso del televisor y del video observan porcentajes similares, en torno del 68%.

Para una mejor comprensión de los análisis de las siguientes variables, se hace necesario indicar que las respuestas a sus indicadores se agruparon en positivas, neutras y negativas.

Se consideran como positivas las respuestas que obtuvieron un 4 ó 5 en la escala, como neutras las que obtuvieron un 3 en la escala y como negativas las que obtuvieron un 1 ó 2 en la escala.

Descentralización pedagógica

La variable descentralización pedagógica posee un comportamiento similar entre el rango observado y el esperado

que va de 7 a 35 (siete indicadores en una escala de 1 a 5). El promedio de la variable es de 24.76 y su desviación estándar de 4.95, con una asimetría negativa de -.242. El mínimo de la variable compuesta es de 7 unidades; un solo docente califica la variable con este mínimo (.2%). La puntuación máxima de la variable es 35 unidades, obtenida por 11 docentes (1.7%). La moda se encuentra en el valor 26, con 51 docentes, lo que representa un 8.1%. La Tabla 4 presenta los resultados de los indicadores agrupados en respuestas positivas, neutras y negativas.

Opinión sobre la política salarial

La variable opinión sobre la política salarial posee un comportamiento similar entre el rango observado y el esperado que va de 6 a 30 (seis indicadores en una escala de 1 a 5). El promedio de la variable es de 19.54 y su desviación estándar de 4.76, con una asimetría negativa de -.083.

Tabla 4

Resumen variable descentralización pedagógica

Indicador	Negativos		Neutros		Positivos	
	n	%	n	%	n	%
Realizo proyectos de aula para mejorar áreas deficitarias de mis alumnos.	84	13.3	133	21.0	416	65.7
Utilizo la biblioteca, el laboratorio de computación u otras dependencias de la escuela para trabajar con mis alumnos cuando la situación lo amerita.	80	12.6	119	18.8	434	68.6
Hago salidas a terreno con mis alumnos.	180	28.4	194	30.6	259	40.9
Acostumbro a variar las estrategias metodológicas según las necesidades y contenidos.	9	1.4	21	3.3	603	95.3
He tenido la oportunidad de participar activamente en la elaboración de nuestro proyecto pedagógico de jornada escolar completa.	325	51,3	55	8.7	253	40.0
He aprovechado la oportunidad de hacer sugerencias sobre los contenidos a nuestros programas de estudio que se adecuen más a la realidad de mi escuela.	132	20.9	109	17.2	392	61.9
He participado activamente en la elaboración de un proyecto de mejoramiento educativo (PME).	157	24.8	109	17.2	367	58.0

LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

El mínimo de la variable compuesta es de 6 unidades. Tres docentes (.5%) calificaron la variable con este mínimo. El valor máximo de la variable es 30 unidades, alcanzado por 10 docentes (1.6%). La moda se encuentra en el valor 22 con 53 docentes, lo que representa un 8.4%. La Tabla 5 presenta los resultados de los indicadores agrupados en respuestas positivas, neutras y negativas.

Autonomía pedagógica

La variable autonomía pedagógica tenía un comportamiento esperado entre 7 y 35. Obtuvo un rango observado entre 9 y 35 (siete indicadores, en una escala de 1 a 5). El promedio de la variable es de 29.19 y su desviación estándar de 4.73, con una asimetría negativa de -.0881.

El valor mínimo observado fue 8, representado por un docente (.2%). El valor máximo de la variable fue de 35 unidades (también es la moda), alcanzado por 101 docentes (16%). La Tabla 6 presenta los resultados de los indicadores agrupados en respuestas positivas, neutras y negativas.

Gestión de calidad

La variable gestión de calidad tenía un comportamiento esperado entre 11 y

55 y obtuvo un rango observado entre 13 y 55 (11 indicadores, en una escala de 1 a 5). El promedio de la variable es de 45.88 y su desviación estándar de 7.98, con una asimetría negativa de -1.293.

El valor mínimo observado fue de 13 en el caso de dos docentes (.3%). El valor máximo de la variable es de 55 unidades, obtenidos por 72 docentes (11.4%). La moda también se encuentra en el puntaje máximo (55). La Tabla 7 presenta los resultados de los indicadores agrupados en respuestas positivas, neutras y negativas.

Pertinencia de la gestión

La variable pertinencia de la gestión tenía un comportamiento esperado entre 7 y 35 (siete indicadores, en la escala de 1 a 5). Obtuvo un rango observado entre 9 y 35. El promedio de la variable es de 27.85 y su desviación estándar de 5.50, con una asimetría negativa de -.770.

El valor mínimo observado fue de 9 con un docente (.2%). El valor máximo de las variables es de 35 unidades, alcanzado por 70 docentes (11.1%, moda).

La Tabla 8 presenta los resultados de los indicadores agrupados en respuestas positivas, neutras y negativas.

Tabla 5

Resumen variable opinión sobre política salarial

Indicador	Negativos		Neutros		Positivos	
	n	%	n	%	n	%
La política salarial es adecuada a la realidad de la escuela.	258	40.8	200	31.6	175	27.6
La política salarial no hace distinciones discriminatorias entre los miembros del personal.	161	25.4	196	31.0	276	43.6
La política salarial es debidamente comunicada al personal.	187	29.5	189	29.9	257	40.6
La política salarial se revisa con una periodicidad de por lo menos una vez al año.	261	41.2	179	28.3	193	30.5
Mi remuneración actual está de acuerdo con la política salarial de la escuela.	149	23.5	179	28.3	305	48.2
Es muy importante que mi escuela cuente con un procedimiento informado sobre incremento salarial.	22	3.5	84	13.3	527	83.3

Tabla 6
Resumen variable autonomía pedagógica

Indicador	Negativos		Neutros		Positivos	
	n	%	n	%	n	%
Permite realizar proyectos de curso para mejorar áreas deficitarias de mis alumnos.	15	2.4	68	10.7	550	86.9
Fomenta la utilización de la biblioteca, el laboratorio de computación u otras dependencias de la escuela para trabajar con los alumnos cuando la situación lo amerita.	27	4.3	55	8.7	551	87.0
Otorga libertad para realizar salidas a terreno con los alumnos.	16	2.5	59	9.3	558	88.2
Concede libertad para variar las estrategias metodológicas según las necesidades y contenidos.	12	1.9	39	6.2	582	91.9
Ha dado la oportunidad de participar activamente en la elaboración del proyecto pedagógico de jornada escolar completa.	149	23.5	174	27.5	310	49.0
Ha dado oportunidades de hacer sugerencias curriculares a nuestros programas de estudio.	54	8.5	101	16.0	478	75.5
Ha fomentado la participación activa en la elaboración de un proyecto de mejoramiento educativo.	65	10.3	113	17.9	455	71.9

Tabla 7
Resumen variable gestión de calidad

Indicador	Negativos		Neutros		Positivos	
	n	%	n	%	n	%
Se esfuerza constantemente por realizar bien su trabajo supliendo adecuadamente las necesidades de la escuela.	30	4.7	66	10.4	537	84.8
Anticipa las oportunidades y problemas para producir los cambios que sea necesario realizar en bien de los apoderados, profesores y alumnos.	45	7.1	99	15.6	489	77.3
Constantemente está revisando los procedimientos internos con la finalidad de corregir posibles desviaciones y así mejorar el servicio.	50	7.9	101	16.0	482	76.1
Generalmente cumple con los horarios establecidos para atender a los apoderados.	23	3.6	59	9.3	551	87.0
Responde oportunamente a las solicitudes planteadas por los profesores.	40	6.3	108	17.1	485	76.6
Está dispuesto a ayudar a los profesores en los problemas que enfrentan.	27	4.3	77	12.2	529	83.6
Pone atención en las sugerencias que hacen los alumnos, profesores y apoderados.	24	3.8	91	14.4	518	81.8
Tiene un plan para aprovechar al máximo los recursos que dispone para satisfacer necesidades de diversa índole.	46	7.3	117	18.5	470	74.2
Siempre está instando para que todo su personal se capacite en áreas que el establecimiento requiere.	37	5.8	95	15.0	501	79.1
Incentiva las innovaciones de su personal que van dirigidas a atender necesidades de los alumnos.	31	4.9	103	16.3	499	78.8
Genera un clima de trabajo cordial tanto para los alumnos, profesores como para los apoderados.	41	6.5	87	13.7	505	79.8

LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

Tabla 8
Resumen variable pertinencia de la gestión

Indicador	Negativos		Neutros		Positivos	
	n	%	n	%	n	%
Las acciones que desarrolla normalmente están en relación con los objetivos planteados por los diversos aspectos que contempla la reforma.	13	2.1	84	13.3	536	84.7
Crea condiciones de trabajo adecuadas a las necesidades de implementación de la reforma educacional.	35	5.5	100	15.8	498	78.7
Cuando surgen las dificultades que trae la implementación de la reforma reúne a los profesores para discutir cómo hacer frente a estas situaciones.	59	9.3	118	18.6	456	72.0
Proporciona información de primera fuente sobre las sugerencias que existen para implementar adecuadamente la reforma educacional.	46	7.3	142	22.4	445	70.3
Siempre que se puede la dirección de la escuela trae especialistas a nuestros consejos de profesores para capacitarnos en diversas áreas.	151	23.9	175	27.6	307	48.5
Crea un clima de motivación para que trabajemos en todas las áreas de la reforma.	52	8.2	119	18.8	462	73.0
Siempre nos invita a participar en los cursos de capacitación creados en el contexto de la reforma.	41	6.5	93	14.7	499	78.8

Actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza

La variable actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza tenía un comportamiento esperado entre 7 y 35 (siete indicadores en la escala de 1 a 5). Obtuvo un rango observado entre 13 y 35. El promedio de la variable fue de 25.19 y su desviación estándar de 415, con una asimetría positiva de .113.

El valor mínimo observado fue de 13, obtenido por un docente (.2%). El valor máximo de la variable fue de 35 unidades, alcanzado por 7 docentes (1.1%). La moda se encuentra en el valor 25, con 66 docentes (10.4%). La Tabla 9 presenta los resultados de los indicadores agrupados en respuestas positivas, neutras y negativas.

Actitud hacia la reforma curricular

La variable actitud hacia la reforma curricular tenía un comportamiento esperado entre 7 y 35. Obtuvo un rango observado entre 7 y 35 (siete indicadores en la escala de 1 a 5). El promedio de la variable fue de 25.84 y su desviación estándar de 4.76, con una asimetría negativa de -.426.

El valor mínimo de la variable compuesta fue de 7 unidades, representado por solo docente (.2%). El valor máximo de la variable fue de 35 unidades, obtenido por 22 docentes (3.5%). La moda se encuentra en el valor 28 con 71 docentes (11.2%). La Tabla 10 presenta los resultados de los indicadores agrupados en respuestas positivas, neutras y negativas.

Tabla 9
Resumen variable actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza

Indicador	Negativos		Neutros		Positivos	
	n	%	n	%	n	%
Las nuevas metodologías de enseñanza que sugiere la reforma son adecuadas a la realidad de mi escuela.	91	14.4	239	37.8	303	47.9
Las nuevas metodologías de enseñanza responden a las necesidades y vacíos dejados por las enseñanzas memorísticas y reproductivas.	75	11.8	200	31.6	358	56.6
Las metodologías de enseñanza que se desprenden del constructivismo funcionan muy bien en la sala de clases.	47	7.4	301	47.6	285	45.0
Las nuevas metodologías están siendo más una confusión que un aporte para el aprendizaje de los alumnos. ^a	270	42.7	227	35.9	136	21.5
Aunque existen nuevas metodologías de enseñanza, sigo utilizando las mismas de siempre. ^a	347	54.8	184	29.1	102	16.1
Las nuevas metodologías de enseñanza son valiosas para un mejor aprendizaje de los alumnos.	16	2.5	150	23.7	467	73.8
Las nuevas metodologías de enseñanza me dan la oportunidad de hacer cosas que siempre quise hacer en la sala de clases.	33	5.2	169	26.7	431	68.1

^a Estos indicadores son declaraciones negativas; por consiguiente se deben interpretar revirtiendo sus valores.

Tabla 10
Resumen variable actitud hacia la reforma curricular

Indicador	Negativos		Neutros		Positivos	
	n	%	n	%	n	%
La reforma curricular responde a las nuevas necesidades educativas que el país y los alumnos necesitan para vivir en un mundo globalizado y en permanente cambio.	40	6.3	233	36.8	360	56.9
La reforma curricular efectivamente actualizó los contenidos de la enseñanza.	62	9.8	221	34.9	350	55.3
La organización del nuevo currículo (OFV, CMO, OFT) ha contribuido a un mejor trabajo pedagógico de los docentes.	32	5.1	209	33.0	392	61.9
Las ponderaciones (número mínimo de horas de clases por subsector) del nuevo currículo han creado una instancia muy favorable para que el colegio organice los tiempos no ponderados y los de libre disposición de acuerdo a las necesidades del colegio y de los alumnos.	70	11.1	219	34.6	344	54.3
El tiempo de libre disposición ha sido una instancia muy favorable para crear asignaturas que están atendiendo a necesidades de los alumnos	82	13.0	199	31.4	352	55.6
La reforma curricular es valiosa para el alumno en sus aprendizajes, su formación valórica y para la articulación de sus saberes.	24	3.8	163	25.8	446	70.5
El ordenamiento del currículo en sectores y subsectores de aprendizajes permite una mejor comprensión del conocimiento enseñado.	38	6.0	142	22.4	453	71.6

LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

Actitud hacia la jornada escolar completa

La variable actitud hacia la jornada escolar completa tenía un comportamiento esperado entre 4 y 20. Obtuvo un rango observado entre 4 y 20 (cuatro indicadores en la escala de 1 a 5). El promedio de la variable fue de 11.80 y su desviación estándar es de 3.89, con una asimetría positiva de .050.

El valor mínimo de la variable compuesta fue de 4 unidades, obtenido por 25 docentes (3.9%). El valor máximo de la variable fue de 20 unidades, alcanzado por 27 docentes (4.3%). La moda se encuentra en el valor 12 con 104 docentes (16.4%).

La Tabla 11 presenta los resultados de los indicadores agrupados en respuestas positivas, neutras y negativas.

Tabla 11

Resumen variable actitud hacia la jornada escolar completa (JEC)

Indicador	Negativos		Neutros		Positivos	
	n	%	n	%	n	%
El aporte de dinero que el Estado hace a los colegios para pasar a la JEC es un despilfarro de dinero. ^a	243	38.4	218	34.4	172	27.2
Para los profesores la JEC significa una dificultad para organizar su tiempo laboral. ^a	156	24.6	211	33.3	266	42.0
La JEC genera problemas para la convivencia familiar del hogar. ^a	186	29.4	199	31.4	248	39.2
Creo que la JEC es simplemente un asunto político más que educativo. ^a	251	39.7	199	31.4	183	28.9

^a Estos indicadores son declaraciones negativas; por consiguiente se deben interpretar revirtiendo sus valores.

Opinión del docente sobre la reforma educacional

La variable opinión general sobre la reforma educacional tenía un comportamiento esperado entre 19 y 95. Obtuvo un rango observado entre 32 y 95 (19 indicadores en la escala de 1 a 5). El promedio de la variable fue de 63.59 y su desviación estándar es de 10.13, con una asimetría negativa de -.104.

El valor mínimo observado fue de 32, en el caso de dos docentes (.3%). El valor máximo fue de 91, obtenido por un docente (.2%). La moda se encuentra en el valor 70 con 31 docentes (4.9%).

La Tabla 12 presenta los resultados de los indicadores agrupados en respuestas positivas, neutras y negativas.

Participación en la planificación del colegio

La variable participación en la planificación del colegio tenía un comportamiento esperado entre 5 y 25 (cinco indicadores en la escala de 1 a 5). Obtuvo un rango observado entre 8 y 22. El promedio de la variable fue de 17.08 y su desviación estándar de 2.91, con una asimetría negativa de -.663.

El valor mínimo observado fue de ocho, en el caso de tres docentes (.5%). El valor máximo observado fue de 22, en el caso de dos docentes (.3%). La moda se encuentra en el valor 18 con 99 docentes (15.6%).

La Tabla 13 presenta los resultados de los indicadores agrupados en respuestas positivas, neutras y negativas.

Tabla 12

Resumen variable opinión del docente sobre la reforma educacional

Indicador	Negativos		Neutros		Positivos	
	n	%	n	%	n	%
El diseño, enfoque de los contenidos y la complejidad metodológica que presentan los textos de estudio, guías y materiales didácticos que entrega anualmente el Ministerio de Educación a los colegios contribuyen a que el aprendizaje de los alumnos sea más efectivo.	65	10.3	227	35.9	341	53.9
Los proyectos de mejoramiento educativo han fortalecido áreas deficitarias de la escuela.	31	4.9	189	29.9	413	65.2
El proyecto enlaces definitivamente acercó la informática a los alumnos para mejorar sus aprendizajes.	35	5.5	114	18.0	484	76.5
El programa de las 900 escuelas ha contribuido fuertemente en mejorar la calidad de la educación de los colegios que han participado en él.	42	6.6	172	27.2	419	66.2
Los programas de asistencialidad (ayuda médica y alimentación) han contribuido a la equidad en nuestro país.	59	9.3	163	25.8	411	64.9
La reforma curricular responde a las nuevas necesidades educativas que el país y los alumnos necesitan para vivir en un mundo globalizado y en permanente cambio.	40	6.3	233	36.8	360	56.9
La reforma curricular efectivamente actualizó los contenidos de la enseñanza.	62	9.8	221	34.9	350	55.3
La organización del nuevo currículo ha contribuido a un mejor trabajo pedagógico de los docentes.	32	5.1	209	33.0	392	61.9
Las ponderaciones (número mínimo de horas de clases por subsector) del nuevo currículo han creado una instancia muy favorable para que el colegio organice los tiempos no ponderados y los de libre disposición de acuerdo a las necesidades del colegio y de los alumnos.	70	11.1	219	34.6	344	54.3
El tiempo de libre disposición ha sido una instancia muy favorable para crear asignaturas que están atendiendo a necesidades de los alumnos.	82	13.0	199	31.4	352	55.6
La reforma curricular es valiosa para el alumno en sus aprendizajes, su formación valórica y para la articulación de sus saberes.	24	3.8	163	25.8	446	70.5
El ordenamiento del currículo en sectores y subsectores de aprendizajes permite una mejor comprensión del conocimiento que debe ser enseñado al alumno.	38	6.0	142	22.4	453	71.6
El aporte de dinero que el Estado hace a los colegios para pasar a la JEC y que contribuye a crear las condiciones operativas de este nuevo régimen, es un despilfarro de dinero. ^a	243	38.4	218	34.4	172	27.2
Para los profesores la JEC significa una dificultad para organizar su tiempo laboral. ^a	156	24.6	211	33.3	266	42.0
La JEC genera problemas para la convivencia familiar del hogar. ^a	185	29.2	200	31.6	248	39.2
Creo que la JEC es simplemente un asunto político más que educativo. ^a	251	39.7	199	31.4	183	28.9
La reforma educacional al ser diseñada e implementada no consideró a todos los actores involucrados. ^a	72	11.4	113	17.9	448	70.8
La reforma educacional adolece de un modelo administrativo para su implementación. ^a	74	11.7	205	32.4	354	55.9
La cantidad de dinero que el Estado está gastando en la reforma educacional no guarda relación con los progresos educativos que se están obteniendo.	87	13.7	189	29.9	357	56.4

^a Estos indicadores son declaraciones negativas; por consiguiente se deben interpretar revirtiendo sus valores.

LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

Tabla 13
Resumen variable participación en la planificación del colegio

Indicador	Negativos		Neutros		Positivos	
	n	%	n	%	n	%
He tenido la oportunidad de señalar cuáles son las fortalezas y debilidades que tiene nuestra escuela.	464	73.3	116	18.3	53	8.4
He tenido la posibilidad de indicar las oportunidades y amenazas que la escuela tiene.	55	8.7	135	21.3	443	70
He contribuido en la formulación de la misión de nuestra institución.	58	9.2	147	23.2	428	67.6
He participado activamente en la elaboración de los objetivos institucionales.	115	18.2	184	29.1	334	52.8
Cada vez que revisamos el PEI trato de participar activamente.	63	10.0	147	23.2	423	66.8

Participación en los programas de perfeccionamiento fundamental

La variable participación en los programas de perfeccionamiento fundamental tenía un comportamiento esperado entre 0 y 6. Obtuvo un rango observado entre 0 y 6. El promedio de la variable fue de 2.14 y su desviación estándar 2.02, con una asimetría positiva de .443 para la mencionada variable.

Del total de profesores encuestados, 218 (34.4%) no participó en ningún curso de perfeccionamiento, 78 profesores (12.3%) participó en los cursos solo una vez, 70 profesores (11.1%) participaron dos veces, 75 profesores (11.8%) tres veces, 100 profesores (15.8%) cuatro veces, 42 profesores (6.6%) cinco veces y finalmente 50 profesores (7.9%) seis veces.

Variables relacionadas con los directores y los colegios

La variable relacionada con los directores fue su opinión sobre la reforma educacional. Las variables relacionadas con el colegio fueron las siguientes: rendimiento institucional en matemática, rendimiento institucional en lenguaje y comunicación y rendimiento institucional en comprensión del medio social y natural.

Opinión del director sobre la reforma educacional

La variable opinión general sobre la reforma educacional tenía un comportamiento esperado entre 19 y 95 (19 indicadores en la escala de 1 a 5). Obtuvo un rango observado entre 50 y 83. El promedio de la variable fue de 69.29 y su desviación estándar de 8.02, con una asimetría negativa de -.532, lo que implica que los resultados se agrupan ligeramente por sobre el promedio.

El valor mínimo observado fue de 50, obtenido por un solo director (2%). El valor máximo observado fue de 83, alcanzado por dos directores (4%). La moda se ubica en el valor 66 con seis directores (12%). La Tabla 14 presenta los resultados de los indicadores agrupados en respuestas positivas, neutras y negativas.

Rendimiento institucional en educación matemática

La variable rendimiento institucional en educación matemática obtuvo un comportamiento observado entre 211 y 289. El promedio de la variable fue de 246.62 y su desviación estándar de 22, con una asimetría positiva de .305.

Tabla 14

Resumen variable opinión del director sobre la reforma educacional

Indicador	Negativos		Neutros		Positivos	
	n	%	n	%	n	%
El diseño, enfoque de los contenidos y la complejidad metodológica que presentan los textos de estudio, guías y materiales didácticos que entrega anualmente el Ministerio de Educación a los colegios contribuyen a que el aprendizaje de los alumnos sea más efectivo.	1	2.0	10	20.0	39	78.0
Los proyectos de mejoramiento educativo han fortalecido áreas deficitarias de la escuela.	2	4.0	4	8.0	44	88.0
El proyecto Enlaces definitivamente acercó la informática a los alumnos para mejorar sus aprendizajes.	--	--	4	8.0	46	92.0
El programa de las 900 escuelas ha contribuido fuertemente en mejorar la calidad de la educación de los colegios que han participado en él.	2	4.0	13	26.0	35	70.0
Los programas de asistencialidad (ayuda médica y alimentación) han contribuido a la equidad en nuestro país.	6	12.0	11	22.0	33	66.0
La reforma curricular responde a las nuevas necesidades educativas que el país y los alumnos necesitan para vivir en un mundo globalizado y en permanente cambio.	1	2.0	14	28.0	35	70.0
La reforma curricular efectivamente actualizó los contenidos de la enseñanza.	2	4.0	15	30.0	33	66.0
La organización del nuevo currículo ha contribuido a un mejor trabajo pedagógico de los docentes.	2	4.0	13	26.0	35	70.0
Las ponderaciones (número mínimo de horas de clases por subsector) del nuevo currículo han creado una instancia muy favorable para que el colegio organice los tiempos no ponderados y los de libre disposición de acuerdo a las necesidades del colegio y de los alumnos.	4	8.0	7	14.0	39	78.0
El tiempo de libre disposición ha sido una instancia muy favorable para crear asignaturas que están atendiendo a necesidades de los alumnos.	4	8.0	14	28.0	32	64.0
La reforma curricular es valiosa para el alumno en sus aprendizajes, su formación valórica y para la articulación de sus saberes.	--	--	4	8.0	46	92.0
El ordenamiento del currículo en sectores y subsectores de aprendizajes permite una mejor comprensión del conocimiento que debe ser enseñado al alumno.	3	6.0	10	20.0	37	74.0
El aporte de dinero que el Estado hace a los colegios para pasar a la JEC y que contribuye a crear las condiciones operativas de este nuevo régimen, es un despilfarro de dinero. ^a	29	58.0	10	20.0	11	22.0
Para los profesores la JEC significa una dificultad para organizar su tiempo laboral. ^a	18	36.0	10	20.0	22	44.0
La JEC genera problemas para la convivencia familiar del hogar. ^a	28	56.0	13	26.0	9	18.0
Creo que la JEC es simplemente un asunto político más que educativo. ^a	35	70.0	10	20.0	5	10.0
La reforma educacional al ser diseñada e implementada no consideró a todos los actores involucrados. ^a	7	14.0	8	16.0	35	70.0
La reforma educacional adolece de un modelo administrativo para su implementación. ^a	8	16.0	16	32.0	26	52.0
La cantidad de dinero que el Estado está gastando en la reforma educacional no guarda relación con los progresos educativos que se están obteniendo.	10	20.0	12	24.0	28	56.0

^a Estos indicadores son declaraciones negativas; por consiguiente se deben interpretar revirtiendo sus valores.

LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

Rendimiento institucional en lenguaje y comunicación

La variable rendimiento institucional en lenguaje y comunicación obtuvo un comportamiento observado entre 201 y 287. El promedio de la variable fue de 245.84 y su desviación estándar de 23.12, con una asimetría positiva de .058.

Rendimiento institucional en comprensión del medio social y natural

La variable rendimiento institucional en comprensión del medio social y natural obtuvo un comportamiento observado entre 208 y 283. El promedio de la variable fue de 245.34 y su desviación estándar de 22.81, con una asimetría positiva de .137.

Variables relacionadas con los apoderados

Las variables relacionadas con los apoderados fueron las siguientes: satisfacción por los resultados académicos obtenidos por los hijos, opinión sobre la reforma educacional, arancel por colegiatura y tiempo de participación del apoderado en el colegio.

Opinión sobre la reforma educacional

La variable opinión general sobre la reforma educacional tuvo un comportamiento esperado y observado entre 10 y 50 (10 indicadores en la escala de 1 a 5). El promedio de la variable fue de 36.27 y su desviación estándar fue de 5.79, con una asimetría negativa de -.176.

El valor mínimo de la variable com puesta fue de 10 unidades, que correspondió a un solo apoderado (.1%). El valor máximo de la variable fue de 50 unidades, alcanzado por 17 apoderados (1.3%). La moda se encuentra en el valor 35, obtenido por 105 apoderados (7.9%). La Tabla 15 presenta los resulta-

dos de los indicadores agrupados en respuestas positivas, neutras y negativas.

Satisfacción con los resultados educacionales

La variable satisfacción con los resultados educacionales tuvo un comportamiento esperado y observado entre 8 y 40 (ocho indicadores en la escala de 1 a 5). El promedio de la variable fue de 31.25 y su desviación estándar fue de 5.65, con una asimetría negativa de -.777.

El valor mínimo de la variable fue de 8 unidades, obtenido por tres apoderados (.2%). El valor máximo fue de 40 unidades, alcanzado por 66 apoderados (5%). La moda se encuentra en el valor 32.

La Tabla 16 presenta los resultados de los indicadores agrupados en respuestas positivas, neutras y negativas.

Arancel por colegiatura

La variable arancel por colegiatura tuvo un comportamiento observado entre \$ 1,000 y \$ 56,000. El promedio de la variable fue de \$ 6094.80 y su desviación estándar fue de 7,831.05, con una asimetría positiva de 2.690.

Tiempo de participación del apoderado en el colegio

La variable tiempo de participación del apoderado en el colegio obtuvo como promedio 3.24 horas que dedican los apoderados al colegio, con una desviación estándar de 2.55. El valor mínimo que mostró esta variable fue de una hora, mientras que el máximo fue de 30 horas. Del total de apoderados encuestados, 219 (16.5%) dedican el mínimo de una hora al colegio, mientras que 472 apoderados (35.5%) dedica dos horas (moda) y un solo apoderado dedica treinta horas mensuales al colegio.

Tabla 15
Resumen variable opinión del apoderado sobre la reforma educacional

Indicador	Negativos		Neutros		Positivos	
	n	%	n	%	n	%
Los nuevos planes y programas de estudio ayudan a mejorar la calidad de los aprendizajes.	72	5.4	245	18.4	1011	76.1
La extensión horaria ayuda a mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos.	169	12.7	272	20.5	887	66.8
La extensión horaria ha complicado la convivencia familiar.	628	47.3	291	21.9	409	30.8
Los cambios educacionales que se están realizando son adecuados a la realidad del país.	259	19.5	348	26.2	721	54.3
Los cambios educativos han sido implementados con la participación de los padres.	386	29.1	335	25.2	607	45.7
Los cambios educativos han sido oportunamente informados a los padres.	240	18.1	252	19.0	836	63.0
Los cambios educativos actuales informados por la escuela y por los medios de comunicación no ofrecen nada nuevo. ^a	553	41.6	374	28.2	401	30.2
No percibo ningún cambio en la educación. ^a	642	48.3	289	21.8	397	29.9
Los nuevos programas de estudios responden a la necesidad de actualizar el conocimiento.	110	8.3	259	19.5	959	72.2
La entrega de textos escolares a los alumnos facilita la comprensión de sus materias.	51	3.8	110	8.3	1167	87.9

^a Estos indicadores son declaraciones negativas; por consiguiente se deben interpretar revirtiendo sus valores.

Tabla 16
Resumen variable satisfacción con los resultados educativos de los pupilos

Indicador	Negativos		Neutros		Positivos	
	n	%	n	%	n	%
El rendimiento escolar de mi pupilo satisfacen las expectativas que tengo de él.	159	12.0	375	28.2	794	59.8
Los resultados académicos de mi pupilo están en relación a sus capacidades.	241	18.1	271	20.4	816	61.4
Estoy conforme con el impacto positivo de los valores que le enseñan a mi pupilo en el colegio.	70	5.3	204	15.4	1054	79.4
Estoy satisfecho como están logrando cultivar en mi pupilo el sentido de responsabilidad.	80	6.0	190	14.3	1058	79.7
Me agrada el clima social del colegio, en el que mi pupilo se desenvuelve.	201	15.1	341	25.7	786	59.2
Me agrada la motivación que ha manifestado en la escuela y en la casa por el desarrollo y cuidado de su cuerpo.	71	5.3	184	13.9	1073	80.8
Me agrada la forma en que mi pupilo aprende sus materias.	97	7.3	335	25.2	896	67.5
Me agrada como la escuela está logrando entusiasmar a mi pupilo para que asista a clases.	101	7.6	254	19.1	973	73.3

LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

Prueba de hipótesis

Este estudio comprende tres hipótesis que involucran tres unidades de análisis distintas: profesores, directores y apoderados. Estas tres unidades de análisis responden, en todos los casos, a hipótesis sobre un tema común: la reforma educacional chilena. Conviene recordar que para cada una de las hipótesis nulas la prueba estadística utilizada es la correlación canónica con un nivel de significación de λ menor que .05.

Para hacer la prueba de cada una de las hipótesis, es preciso señalar los antecedentes estadísticos obtenidos para decidir si se rechazan o se retienen las hipótesis nulas o alternas; por lo tanto, a continuación se presentan dichos resultados para cada una de las hipótesis de este estudio.

Hipótesis Ho₁

La primera hipótesis nula dice: La percepción respecto de las acciones de la reforma y las características demográficas del docente no están relacionadas significativamente con su actitud hacia los componentes de la reforma educacional. Para esta hipótesis la variante independiente (covariantes) está conformada por las variables opinión sobre la política salarial, descentralización pedagógica, uso de materiales didácticos, partici-

pación en los cursos de perfeccionamiento, tipo de institución, tipo de jornada de clases, años de servicios del docente, edad del docente y género del docente.

La variante dependiente de la hipótesis está conformada por las variables actitud hacia la reforma curricular, actitud hacia la jornada escolar completa, actitud hacia el uso de las nuevas metodologías de enseñanza y la opinión general sobre la reforma educacional.

Para probar la H01 se utilizó la correlación canónica y la prueba de significación multivariada global arrojó como resultando una Wilks de .77461 ($F(36, 2141.54) = 4.19538, p = .000$). Se obtuvieron cuatro raíces canónicas y las pruebas de significación residual de las dimensiones mostró que las dos primeras son significativas (sig. de $\lambda < .05$). La primera tiene una Wilks de .77461 (sig. = .000), la segunda dimensión tiene una Wilks de .90073 (sig. = .000) según se observa en la Tabla 17.

Los resultados observados conducen a desacreditar la hipótesis nula 1 y aceptar la hipótesis de investigación que dice que la percepción respecto de las acciones de la reforma y las características demográficas del docente están relacionadas significativamente con su actitud hacia los componentes de la reforma educacional.

Tabla 17
Prueba de significación residual de las dimensiones Ho1

Raíz	Wills L.	F	gl	Error gl	Significación de F
1 a 4	.77461	4.19538	36.00	2141.54	.000
2 a 4	.90073	2.53802	24.00	1659.58	.000
3 a 4	.97510	1.03587	14.00	1146.00	.411
4 a 4	.98936	1.02926	6.00	574.00	.405

Hipótesis Ho₂

La segunda hipótesis nula se describe en las siguientes palabras: El aporte al proceso educativo junto con los factores demográficos del apoderado no están relacionados significativamente con el grado de satisfacción con los resultados educativos de su pupilo y la opinión sobre la reforma educacional chilena. En esta hipótesis la variante independiente (covariante) está conformada por el tiempo de participación en el colegio, arancel por colegiatura, nivel educacional del apoderado, hijos que estudian en

el sistema, género del apoderado y estado civil del apoderado. La variante dependiente de la hipótesis ya señalada está conformada por las variables satisfacción con los resultados educativos (SAREED) y opinión sobre la reforma educacional (OREAPO).

Para probar la H02 se utilizó la correlación canónica y la prueba de significación multivariada global arrojó como resultando una Wilks de .97219 ($F(12, 2552) = 3.01980, p = .000$). Se obtuvo una raíz canónica significativa (sig. de $F < .05$) según se observa en la Tabla 18.

Tabla 18

Prueba de significación residual de las dimensiones Ho2

Raíz	Wills L.	F	gl	Error gl	Significación de F
1 a 2	.97219	3.01980	12.00	2552.00	.000
2 a 2	.00800	1.88897	5.00	1277.00	.093

Los resultados observados conducen a desacreditar la hipótesis nula 2 y aceptar la hipótesis de investigación que dice que el aporte al proceso educativo junto con los factores demográficos del apoderado están relacionados significativamente con el grado de satisfacción con los resultados educativos de su pupilo y la opinión sobre la reforma educacional chilena.

Hipótesis Ho₃

La tercera hipótesis nula se describe de la siguiente manera: La percepción del maestro respecto de las condiciones operativas de la reforma, las características institucionales, las características del director y su opinión sobre la reforma educacional no están relacionadas significativamente con las características de la gestión y el rendimiento institucional. Para esta hipótesis la variante indepen-

diente (covariante) está conformada por las variables autonomía pedagógica, participación en el planeamiento institucional, disponibilidad de materiales didácticos, matrícula institucional, tipo de institución, tipo de jornada de clases, género del director, edad del director, años de servicio como director y opinión del director sobre la reforma educacional.

La variante dependiente de esta hipótesis está conformada por las variables gestión de calidad, pertinencia en la gestión, rendimiento institucional en matemática, rendimiento institucional en lenguaje y rendimiento institucional en comprensión del medio natural y social.

Para probar la Ho₃ se utilizó la correlación canónica y la prueba de significación multivariada global arrojó como resultando una Wilks de .07664 ($F_{(50)}$

LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

$_{153.87} = 2.32735, p = .000$). Se obtuvieron cinco raíces canónicas, siendo la primera significativa (sig. de $\lambda < .05$), según se observa en la Tabla 19.

Los resultados observados conducen a desacreditar la hipótesis nula 3 y aceptar la hipótesis de investigación que dice que la

percepción del maestro respecto de las condiciones operativas de la reforma, las características institucionales, las características del director y su opinión sobre la reforma educacional están relacionadas significativamente con las características de la gestión y el rendimiento institucional.

Tabla 19

Prueba de significación residual de las dimensiones Ho3

Raíz	Wills L.	F	gl	Significación de F
1 a 5	.07664	2.32735	50.00	.000
2 a 5	.29398	1.38611	36.00	.096
3 a 5	.55928	.94387	24.00	.544
4 a 5	.85970	.40378	14.00	.969
5 a 5	.93573	.42355	6.00	.859

Discusión

Características de la muestra

Escuelas

Al analizar la composición de la matrícula de los colegios incluidos en la muestra se puede observar que existe una diversidad de colegios en cuanto a la cantidad de alumnos, los que se ubican a partir de 220 alumnos y llegan a los 1,710 en el colegio más grande. Esto hace pensar también en una diversidad de condiciones administrativas y operativas que enfrentan las instituciones educacionales, no solo por el número de alumnos, sino también por el número de docentes y apoderados involucrados. No es lo mismo administrar un colegio con 300 alumnos que uno compuesto por 1,500 ó más.

Al observar el tipo de institución se encontró que de los cincuenta colegios, solo el 40% es de financiamiento compartido; es decir, en veinte colegios intervienen los apoderados con recursos propios para ayudar a sostener la institu-

ción donde se educan sus hijos, además de recibir la subvención del Estado.

El 60% de los colegios restantes mantiene su funcionamiento exclusivamente con la subvención que el Estado les proporciona mensualmente para su operación.

Por otro lado se observa que el 62% de los colegios que forman parte de este estudio pertenecen a instituciones privadas o particulares, sector del sistema educativo que con el paso del tiempo se ha consolidado fuertemente. Este tipo de colegios tiene una administración independiente del Estado. El Ministerio de Educación solo ejerce las funciones jurídico-normativas y la administración de la prueba con la que observa el desarrollo de la calidad de la educación en el país.

Directores

El grupo de directores está compuesto en general por adultos mayores, dado que el promedio y la mediana es de 50

años. Por otro lado es de interés observar que el 54% de ellos lleva no más de cinco años en el cargo. Es importante recalcar que el proceso de reforma educacional lleva más o menos unos diez años. A este respecto se puede indicar que el 64% de los directores (32) ha llegado a ocupar dicho cargo mientras se desarrollaba el proceso de instalación de la reforma.

Docentes

El promedio de edad de los docentes que trabaja en los colegios encuestados es de 42.5 años. Es importante hacer notar que el 35.2% de los docentes inició sus labores cuando el proceso de reforma educacional ya estaba en marcha, quienes, aunque recibieron una preparación pedagógica con las influencias del modelo educativo implantado en la década de los ochenta, tuvieron que adaptarse a los nuevos requerimientos educacionales que el país comenzaba a desarrollar. De igual forma ocurrió con los docentes que ya estaban en ejercicio durante la implementación de la reforma, quienes tuvieron que aprender una serie de aspectos relacionados con los cambios que se desarrollaban.

En cuanto al género de los docentes encuestados, se confirma una vez más la tradición en torno de la enseñanza básica que es servida desde hace mucho tiempo por una mayoría del género femenino.

Apoderados

En cuanto al género de los apoderados encuestados, éste se inclina fuertemente hacia el lado femenino alcanzando un 72.5% del total, lo que confirma otra tradición según la cual las damas se involucran más en la atención educativa de sus hijos y se relacionan adecuadamente con el colegio donde estudian sus hijos.

El nivel educacional de los apoderados es bajo, dado que el 55.6% no concluyó su enseñanza media contra un 35% que si terminó esta etapa de estudios.

VARIABLES RELACIONADAS CON PROFESORES

Disponibilidad y usos de materiales didácticos

Se observa que de 619 profesores que tienen sus libros, 56 no los usan, lo que imp un 9% de los libros que llegan a los colegios y que no son usados por los docentes, situación que representa una pérdida de material que tiene un costo, más aún si se toma en cuenta que para el año 2002 la inversión en los libros de textos que realizó el Ministerio de Educación fue de U\$S 7,558,209. A esto hay que agregar el esfuerzo permanente realizado por las editoriales de mejorar las publicaciones y el consiguiente aumento de inversión de capital para este material. Adicionalmente hay que señalar que la falta de uso de los libros no está favoreciendo los aprendizajes de los alumnos, lo que en definitiva es lo que más interesa.

Los profesores que dicen que disponen de guías de estudio para sus asignaturas son 498 (78.7%). No obstante, esta cifra se contradice con los docentes que dicen que las utilizan, siendo que 498 docentes disponen de ellas y 528 dicen que las usan para sus clases. Es decir, hay 30 profesores (6%) que, no teniendo guías de estudios, las usan para sus clases. Esto puede tener varias explicaciones. Una de ellas es que tal vez los docentes construyen sus guías o usan guías usadas para los alumnos.

Los datos muestran que 608 docentes (96.1%) disponen de los libros de la biblioteca, pero sólo 452 docentes (74%) los usan. Es decir, hay 156 profesores

(26%) que teniendo biblioteca no las usan con sus alumnos en su trabajo escolar. Esto es absolutamente contrario a los esfuerzos realizados por el Ministerio de Educación, que ha proporcionado material tanto para las bibliotecas de aula como para la biblioteca general de los establecimientos.

El Ministerio de Educación ha tenido éxito en la implementación de laboratorios de computación a lo largo del país. Todos los colegios estudiados cuentan con un laboratorio de computación. No obstante, sólo 409 docentes lo usan (64.6%), lo que refleja una pérdida de un 34.4% de docentes (224) que no aprovechan esta herramienta útil para trabajos y para los aprendizajes de sus alumnos. Las evidencias halladas son contrarias a la idea de que tal vez los docentes más adultos no usen la computación, ya que sólo 61 docentes (14.8%) en edades que van entre 21 y 30 años usan esta herramienta, en tanto en los intervalos que van de 31 a 40 y 41 a 50 años se concentran 124 docentes (30%) en cada uno de ellos, que usan el laboratorio de computación con sus alumnos.

Llama la atención que 601 docentes (94.9%) cuenta con conexión a internet en su colegio, pero de éstos solo el 46% utiliza con sus alumnos esta herramienta. Las cifras son muy bajas respecto de toda la inversión que hay detrás del servicio y de las posibilidades que pueden generarse como un instrumento de acercamiento a la información.

Descentralización pedagógica

La descentralización pedagógica se define como el grado en el cual el profesor aprovecha las oportunidades que ofrece la política de flexibilidad pedagógica para hacer aportes a nivel de aula y de la escuela. Esta variable se compone de siete indi-

cadore y es evaluada estadísticamente como positiva por los docentes con 24.76 unidades. Seis de los indicadores se declaran positivos y uno negativo.

Como negativo se declara el indicador que señala que el docente ha tenido la oportunidad de participar activamente en la elaboración del proyecto de jornada escolar completa, con 325 preferencias. Es decir, más del 50% de los docentes no ha tenido la oportunidad de participar en este proyecto, con tantas implicaciones curriculares, económicas y administrativas, que demanda el traspaso de una jornada a otra y que requiere un pleno conocimiento por parte de todos los actores del sistema.

Otro aspecto que se debe considerar es que el plazo para pasar a la jornada escolar completa vencía el año 2002, pero fue extendido hasta el año 2006, quizá precisamente por la falta de planificación y también por la situación económica que se vive actualmente. Según las estadísticas que maneja el Ministerio de Educación, en 2001 existían 3747 colegios municipales que habían pasado a la JEC y de los colegios particulares subvencionados 1406, lo que lleva a la suma total de ambos sistemas a 5153. De un universo que se compone de más de 10.000 colegios, aproximadamente un 50% ya está en JEC.

Opinión sobre la política salarial

La variable opinión sobre la política salarial se define como la percepción del docente en términos de acuerdo o discrepancias en relación con la política de remuneraciones de la institución donde trabaja. Esta variable se compone por seis indicadores y es evaluada estadísticamente como positiva con un promedio de 19.54. Cuatro indicadores se declaran negativos y dos positivos.

Como negativo se declara el indicador que señala que la política salarial es adecuada a la realidad de la escuela, obteniendo 258 preferencias. Este resultado negativo concuerda con un tema muy recurrente por el magisterio chileno que permanentemente está planteando mejoras salariales. En esta materia es importante reconocer que las leyes 19070 y 19410 han dado un gran paso en la dirección de favorecer o reconocer la labor del docente, que para algunos todavía no es suficiente. También se declara negativo el indicador que señala que la política salarial se revisa con una periodicidad de por lo menos una vez al año, obteniendo de este modo 276 preferencias.

Como positivo se declara el indicador que señala que la política salarial no hace distinciones discriminatorias entre los miembros del personal docente, obteniendo 276 preferencias. También se declara como positivo el indicador que señala que la política salarial es debidamente comunicada al personal, obteniendo 257 preferencias.

Se observa cierta conformidad con la política salarial, pues a propósito de los demás indicadores, un buen número de docentes reconoce que su salario responde a la política que se ha implementado en su institución.

En conclusión se puede señalar que los docentes están conforme con la política salarial aun cuando el número de preferencias no sea tan alto en algunos indicadores.

Autonomía pedagógica

La variable autonomía pedagógica se define como el grado de flexibilidad pedagógica y curricular que otorga el establecimiento (director) al docente en su trabajo profesional. Está compuesta por siete indicadores y es evaluada esta-

dísticamente como positiva con un promedio de 29.19. Todos sus indicadores fueron declarados positivos.

Se puede afirmar que los docentes perciben un grado de descentralización o autonomía importante que se les ha entregado, pero hay aproximadamente un tercio de docentes que no están usando la autonomía o descentralización como se esperaría que fuese.

Gestión de calidad

La variable gestión de calidad se define como el proceso permanente de liderazgo del director dedicado a satisfacer las necesidades de los alumnos, profesores y apoderados con la finalidad de ofrecer un servicio de calidad. Esta variable se compone de 11 indicadores y es evaluada estadísticamente como positiva con un promedio de 45.88. Los 11 indicadores fueron declarados positivos.

Los docentes evalúan bastante bien la gestión de los directores, aun cuando hay que hacer notar que en torno de un sexto de ellos declaran una posición neutra en cinco de los indicadores. Por otro lado, los que evalúan negativamente la gestión de los directores no sobrepasa el 7.9%. Los resultados estarían indicando en términos generales un liderazgo efectivo de los directores en su gestión administrativa.

Pertinencia de la gestión

La variable pertinencia de la gestión se define como el grado de adecuación de la gestión en relación con los objetivos planteados por la reforma. Esta variable se compone por siete indicadores y es evaluada estadísticamente como positiva con un promedio de 27.85. Todos sus indicadores fueron declarados positivos, lo que permitiría afirmar que ha funcionado la gestión del director en términos de pro-

ducir los cambios que trae la reforma y cómo los docentes lo perciben.

Actitud hacia las nuevas metodologías

La variable actitud hacia las nuevas metodologías se define como la forma de pensar del docente respecto de la posibilidad de hacer uso de las nuevas metodologías de enseñanza. Esta variable se compone por siete indicadores y es evaluada estadísticamente como positiva con un promedio de 25.19. Seis indicadores se declaran positivos y uno neutro, lo que haría pensar que en general existe una actitud positiva hacia las nuevas metodologías, aun cuando hay aspectos de la innovación didáctica en los que se esperaría de parte de los docentes una mayor adhesión.

Actitud hacia la reforma curricular

La variable actitud hacia la reforma curricular se define como la forma de pensar del docente, en relación a las innovaciones curriculares propuestas por la reforma. Esta variable se compone por siete indicadores y es evaluada estadísticamente como positiva con un promedio de 25.84. Todos sus indicadores fueron declarados positivos, lo que permite advertir que un buen número de docentes asimila bien los cambios curriculares efectuados en el país.

Actitud hacia la jornada escolar completa

La variable actitud hacia la jornada escolar completa se define como la forma de pensar del docente respecto de las innovaciones involucradas en la jornada escolar completa. Esta variable se compone de cuatro indicadores y es evaluada estadísticamente como negativa con 11.80

unidades. Dos indicadores fueron declarados positivos y dos negativos.

Opinión del docente sobre la reforma

La opinión del docente sobre la reforma se define como la toma de posición del docente en relación con los programas de mejoramiento e innovación pedagógica. Esta variable se compone por diecinueve indicadores y es evaluada estadísticamente como positiva con un promedio de 63.59. Es apropiado resaltar algunos indicadores.

Los proyectos de mejoramiento educativo son considerados por 413 docentes (65.2%) como proyectos que favorecen áreas pedagógicas deficitarias de la escuela; sin embargo, solo 367 (58%) han participado en ellos.

El proyecto Enlaces, que consiste en proporcionar laboratorios de computación y asesoría técnica para el personal docente, es considerado por los docentes como un factor que ha contribuido a mejorar los aprendizajes de los alumnos, posición con la que están de acuerdo 484 docentes (76.5%). Esta cifra difiere con el hecho observado en otra variable, donde 409 docentes (64.6%) hacen uso del laboratorio de computación con sus alumnos; es decir, hay 75 docentes (8.5%) que creen que el uso de la computación favorece el aprendizaje, pero aun así no usan con sus alumnos.

Aunque la reforma educacional por definición considera que no se ha seguido el modelo tradicional de ser impuesta desde arriba hacia abajo, 448 docentes (70.8%) creen que no se consideró a todos los actores.

Un total de 357 docentes (56.4%) considera que la inversión realizada para llevar adelante la reforma no refleja los resultados educativos que el país está

obteniendo. Solo un 13.7% cree que hay una relación entre inversión en la reforma y los resultados que se pueden obtener. Estos niveles de aceptación son extremadamente bajos. Llama poderosamente la atención que el Estado asume como política importante la educación para lo cual aumenta su gasto en ella (en 1998 se estimó en un 6.8% del PIB el gasto en educación), pero los docentes creen que los resultados académicos no mejorarán.

Participación en la planificación del colegio

La variable participación en la planificación del colegio se define como el grado de participación del profesor en la determinación de fortalezas, debilidades, oportunidades, amenazas, misión y de los objetivos institucionales. Esta variable se compone de cinco indicadores y es evaluada estadísticamente como positiva con un promedio de 17.08. Cuatro de sus indicadores se declaran positivos mientras uno se declara negativo.

El análisis muestra que 464 docentes (73.3%) dicen que no han tenido la oportunidad de indicar las fortalezas y debilidades del colegio mientras que 443 docentes (70%) señalan que sí han tenido la oportunidad de manifestar las amenazas y oportunidades al colegio. Por otro lado 428 docentes sostienen haber contribuido en la formulación de la misión de la escuela, en tanto 464 señalan haber participado activamente en la elaboración de los objetivos institucionales.

Participación en los programas de perfeccionamiento

La variable participación en los programas de perfeccionamiento se define como el número de veces que ha participado el docente en los programas de perfeccionamiento fundamental. Llama

fuertemente la atención que de los 633 docentes encuestados, 218 no participaron en ninguno de los seis cursos de perfeccionamiento que ofreció el Ministerio de Educación desde 1997 al año 2002 durante los veranos, en los cuales se ponía especial hincapié en las nuevas formas de enseñar y en los nuevos programas de estudios.

Consideraciones generales

Tipo de jornada

Existe diferencia significativa de disponibilidad de material didáctico entre tipos de jornada del colegio. En los colegios sin jornada escolar completa hay un mayor número de materiales didácticos (8.47) que en los de jornada escolar completa (7.80) ($t = 7.15, p = .000$), aunque se esperaría que estos últimos tuvieran más materiales dado que la población estudiantil que debe ser atendida al mismo tiempo es mucho mayor.

También se puede apreciar que en los colegios con jornada escolar completa los docentes tienen una actitud más favorable hacia los diversos aspectos de la reforma educacional que los docentes que trabajan en colegios de dos jornadas. Esto se observó particularmente en la descentralización pedagógica ($t = 3.86, p = .000$). Tal vez estas diferencias se deban a que los docentes que ya están experimentando su trabajo con jornada completa observan con cierto éxito las bondades del nuevo sistema de clases.

Área geográfica

Se observa que existe diferencia significativa en la variable disponibilidad de material didáctico entre las instituciones determinadas por su ubicación geográfica, lo que lleva a inferir que existe un mayor número de materiales didácticos en los colegios de regiones que en el área metropolitana ($t = 3.33, p = .001$).

Esta situación llama la atención, dado que es en la capital donde se encuentran las principales librerías y negocios relacionados con el área de la educación y con precios mucho más accesibles.

Por otro lado se detectan diferencias significativas en la percepción docente de la gestión de calidad ($t = 3.76$, $p = .001$) y de la pertinencia de la gestión ($t = 2.04$, $p = .042$). Se observa una actitud más favorable por parte de los docentes del área metropolitana que de las regiones; es decir, se aprecia que los colegios son mejor administrados en el área metropolitana que en el resto del país.

Lo mismo ocurre con la actitud hacia las nuevas metodologías de la enseñanza ($t = 3.59$, $p = .000$) y la opinión docente sobre la reforma educacional ($t = 2.08$, $p = .037$). En las regiones los docentes tienen significativamente una mejor actitud y una mejor opinión que en el área metropolitana.

Tipo de institución

El análisis permite observar que la variable disponibilidad de material didáctico tiene un comportamiento más favorable en los colegios municipalizados que en los particulares subvencionados ($t = 8.58$, $p = .000$). Esta situación respondería precisamente a las políticas que ha desarrollado el gobierno en donde se ha tratado de mejorar las condiciones de los colegios más carentes en todo sentido. Sin embargo en las variables opinión sobre la política salarial del docente ($t = 5.63$, $p = .000$), gestión de calidad ($t = 2.10$, $p = .036$), actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza ($t = 3.07$, $p = .002$) y actitud hacia la jornada escolar completa ($t = 2.17$, $p = .030$), que son las que se relacionan directamente con la reforma educacional, se aprecia una actitud más positiva en los colegios particulares

subvencionados que en los colegios municipalizados.

Por otro lado, los docentes de colegios particulares con financiamiento usan más la descentralización pedagógica ($t = 2.85$, $p = .005$) y tienen una actitud más positiva en relación a la reforma curricular ($t = 2.07$, $p = .039$), que los colegios particulares sin financiamiento compartido.

Años de servicio

Al observar si existen diferencias significativas en cada una de las variables del estudio según los años de servicio de los docentes, especialmente de aquellos que ingresaron a la profesión durante el desarrollo e implantación de la reforma, se encontró que solo en las variables opinión sobre la política salarial ($t = 3.25$, $p = .001$) y actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza ($t = 2.12$, $p = .034$) existen diferencias significativas. Los docentes que llevan no más de diez años de servicio tienen una mejor opinión sobre la política salarial y una actitud más favorable a las nuevas metodologías de enseñanza.

Participación en cursos de perfeccionamiento

Al observar si existen diferencias significativas en cada una de las variables del estudio comparadas con los docentes que participaron y con los que no participaron en los cursos de perfeccionamiento, se observa con atención que solo en cuatro variables existen diferencias significativas: percepción de la autonomía pedagógica ($t = 2.63$, $p = .009$), de la gestión de la calidad ($t = 2.31$, $p = .021$), de la pertinencia de la gestión ($t = 2.71$, $p = .007$) y actitud hacia la reforma curricular ($t = 2.12$, $p = .035$). Lo curioso es que los docentes que nunca participaron en los cursos de

perfeccionamiento presentan una actitud más positiva que los docentes que participaron en los cursos de perfeccionamiento en las cuatro variables indicadas.

VARIABLES RELACIONADAS
CON EL DIRECTOR

El estudio incluyó una variable relacionada con el director: opinión del director sobre la reforma educacional.

**Opinión del director
sobre la reforma**

Compuesta por 19 indicadores, la variable opinión del director sobre la reforma educacional se define como la toma de posición del director en relación con los programas de mejoramiento e innovación pedagógica, la jornada escolar completa y el nuevo currículo. Es evaluada estadísticamente como positiva con un promedio de 69.29. Quince indicadores se declaran positivos, tres negativos y uno neutro.

Consideraciones generales

En la variable relacionada con los directores se hicieron diversos análisis. Solo se registran aquellos en los que se encontró diferencias significativas entre los diversos grupos estudiados.

Los análisis mostraron que existe diferencia significativa de opinión sobre la reforma educativa entre directores de colegios con jornada escolar completa y los de colegios que aún no han pasado por tal experiencia, como ocurrió con la submuestra de docentes. Se observa una opinión más favorable hacia la reforma en los colegios que ya están en la jornada escolar completa ($t = 3.18, p = .003$).

Otro análisis permitió observar los directores tienen una opinión más positiva que los docentes en relación a la re-

forma ($t = 5.40, t = .000$).

VARIABLES RELACIONADAS
CON LOS APODERADOS

**Opinión del apoderado
sobre la reforma**

La variable opinión del apoderado sobre la reforma se define como la percepción del apoderado en relación a las ventajas y desventajas de la reforma educacional. Se compone de 10 indicadores y es evaluada estadísticamente como positiva con un promedio de 36.27. Los 10 indicadores se declaran positivos.

**Satisfacción con los resultados
educativos**

La satisfacción con los resultados obtenidos se define como la conformidad del apoderado respecto de los logros educativos alcanzados por los alumnos. Se compone de ocho indicadores y es evaluada estadísticamente como positiva con un promedio de 31.25. Los ocho indicadores se declaran positivos.

Un componente esencial del nuevo currículo es la incorporación de los objetivos transversales, es decir, las enseñanzas de valores. Casi un 80% de los apoderados observan que estas enseñanzas impactan positivamente en sus hijos.

Arancel por colegiatura

El arancel por colegiatura se define como el monto mensual a pagar por el servicio educacional prestado al alumno. Es significativo el hecho de que 650 apoderados (48.9%) pagan por colegiatura sólo \$1,000.

Consideraciones generales

Se pudo observar una diferencia significativa de satisfacción con los resultados educativos entre los apoderados que

pagan colegiatura y los que no lo hacen ($t = 3.62, p = .000$).

Se observaron también ciertas diferencias significativas entre los apoderados de las regiones con los del área metropolitana. Los apoderados de las regiones presentan una opinión más favorable hacia la reforma educacional ($t = 2.14, p = .032$), están más satisfechos con los resultados académicos de sus hijos ($t = 2.43, p = .015$) y dedican más tiempo a la escuela ($t = 2.24, p = .025$) que los apoderados del área metropolitana.

Conclusiones para las variables del estudio

A continuación se enuncian las principales conclusiones a las que se llegó en este estudio sobre las variables utilizadas en la investigación:

1. La disponibilidad de materiales didácticos como los textos de estudio, guías, libros en la biblioteca, laboratorio de computación, retroproyector, televisor, video y conexión a internet existen en un alto porcentaje en los colegios encuestados; no así el videoprojector.

2. De los materiales didácticos que disponen en los colegios, los más utilizados son los textos de estudio, guías de estudio, libros de biblioteca, laboratorio de computación, televisor, video y pizarra acrílica, pero no en la medida en que se disponen; es decir, es menor el uso a la disponibilidad que se tiene de estos materiales, lo cual implica que existe un desaprovechamiento de estos recursos, especialmente del retroproyector y de la conexión a internet.

3. Los docentes están variando, de acuerdo con las necesidades, las estrategias metodológicas en sus clases, lo que favorece el aprendizaje de los alumnos.

4. Existe escasa participación de los docentes en la elaboración de los proyectos pedagógicos de jornada escolar

completa, un eje esencial para la reforma, considerando que el primer plazo otorgado ya venció. Los directores tampoco están dando la oportunidad para discutir el proyecto con sus docentes.

5. Los docentes están desarrollando un alto grado de autonomía pedagógica en su trabajo escolar, pero ésta no se utiliza en la medida en que es otorgada por la dirección del establecimiento.

6. La mayoría de los docentes no está de acuerdo con la política salarial que se aplica en su colegio. Los docentes preferirían una mayor claridad en relación a los incrementos salariales.

7. Los docentes reconocen el alto grado de autonomía que disponen para ejecutar sus tareas pedagógicas, no así en la elaboración de los proyectos de jornada escolar completa.

8. Muy positiva es la percepción que tienen los docentes sobre la gestión de los directores al frente de los establecimientos educacionales del país.

9. Muy positiva en la percepción que tienen los docentes sobre las acciones que desarrollan los directores en sus colegios para implantar la reforma educacional en sus establecimientos; es decir, los docentes perciben que los directores han asumido su rol en esta tarea.

10. Es positiva la actitud que tienen los docentes hacia el uso de nuevas metodologías de enseñanza, aunque hay un grupo que no ha cambiado sus formas de enseñar.

11. Es positiva la actitud que manifiestan los docentes y directores hacia la reforma curricular implementada a partir del año 1997 en el país.

12. Los docentes no están de acuerdo con la jornada escolar completa, ya que les genera dificultades para organizar su trabajo, a la vez que creen que afectará las relaciones familiares de los alumnos.

13. Existe una opinión muy favorable por parte de los docentes y de los directores sobre el mejoramiento y la innovación pedagógica propulsados por el Ministerio de Educación, reconociendo que las acciones realizadas ayudarán a mejorar los aprendizajes de los alumnos.

14. Directores y docentes reconocen que la implementación de la reforma educacional no consideró a todos los actores del sistema educativo nacional. De igual forma no desarrolló un modelo administrativo para concretarla al interior de la escuela.

15. Directores y docentes reconocen que todo el dinero que el Ministerio de Educación está invirtiendo en la reforma no tendrá relación con los avances que se podrían obtener en los aprendizajes de los alumnos.

16. Los docentes han tenido oportunidades de participar en la planificación del proyecto educativo institucional, no así de indicar las fortalezas y debilidades.

17. Casi un tercio de los docentes no participó en los programas de perfeccionamiento docente, lo que implica que no conocen en profundidad las orientaciones que hay detrás para trabajar con los alumnos en la sala de clases.

18. La mayoría de los apoderados están de acuerdo en que los nuevos planes y programas de estudio desarrollados en esta reforma y la jornada escolar completa ayudarán a mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

19. Menos del cincuenta por ciento de los apoderados percibe los cambios introducidos en el sistema educativo.

20. La mayoría de los apoderados está de acuerdo en que los libros de textos ayudan a la comprensión de las materias que estudian sus hijos.

21. La mayoría de los apoderados coinciden en reconocer que los nuevos programas de estudio responden a la

necesidad de actualizar el conocimiento.

22. El rendimiento escolar que alcanzan los alumnos satisfacen las expectativas que los apoderados tienen de ellos. De igual forma los apoderados coinciden en que el rendimiento está de acuerdo con las capacidades que creen tener sus hijos.

23. En general los apoderados están muy satisfechos con lo que el colegio desarrolla en bien de sus hijos, como la enseñanza de valores, el sentido de responsabilidad, la formación de hábitos de estudio y la enseñanza sobre el cuidado de su cuerpo.

24. Los docentes que trabajan en colegios con jornada escolar completa tienen una actitud y una percepción más positiva en las variables descentralización pedagógica, autonomía pedagógica, gestión de calidad, pertinencia de la gestión, actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza, actitud hacia la jornada escolar completa y sobre la opinión de la reforma educacional en comparación con los docentes que aún no están en la jornada escolar completa en el colegio donde trabajan.

25. Los docentes que trabajan en colegios particulares subvencionados tienen una actitud y percepción más positiva hacia la opinión de la política salarial, la gestión de calidad, la actitud hacia las nuevas metodologías y las actitudes hacia la jornada escolar completa en comparación con docentes que trabajan en colegios municipalizados.

Hipótesis 1

La primera pregunta de investigación que motivó el presente estudio fue la siguiente: ¿De qué manera las características personales y la percepción del docente respecto a las acciones de la reforma educativa en Chile se relacionan con la actitud del docente hacia los componentes de la

reforma educativa? A esta pregunta corresponde la hipótesis nula según la cual la percepción respecto de las acciones de la reforma y las características demográficas del docente no están relacionadas significativamente con su actitud hacia los componentes de la reforma educacional. Los resultados observados conducen a desacreditar la hipótesis nula 1 y retener la hipótesis de investigación.

Con los antecedentes expuestos es posible hacer un análisis más detallado de los resultados de esta correlación. Para una mejor claridad en la discusión, el conjunto de variables dependientes (variantes) se denominan la actitud hacia la reforma educacional del docente y el otro conjunto de variables que corresponde a las independientes (covariante) se denominan el docente y su contexto de trabajo.

En cuanto al docente y sus condiciones de trabajo se debe reconocer que las acciones emprendidas por las autoridades educacionales para mejorar las condiciones laborales han sido muy importantes. Si se revisa por ejemplo que el primer esfuerzo realizado en función de la reforma educacional fue mejorar sustancialmente las deterioradas remuneraciones del cuerpo docente, se puede observar que creó espacios importantes de participación de los profesores tanto en materias curriculares como de planificación institucional, legisló en materias económicas para que los colegios tuvieran otras opciones de financiamiento, aparte de la subvención, para mejorar los procesos internos; desarrolló programas de perfeccionamiento que no solo capacitaron al docente, sino que además significaron, según el número de horas, un incremento salarial adicional; y equipó con materiales audiovisuales a un importante número de colegios. Con todo esto, teóricamente se esperaba que el desa-

rollo de actitudes positivas de los docentes hacia los cambios educacionales desarrollados por el país, bajo esta nueva dinámica educacional, fuera sustancialmente fuerte. Aunque existe un nivel de correlación de .374 y una varianza compartida del 14%, se esperaba que esta relación fuera más alta por las explicaciones ya señaladas.

Al observar más detalladamente los resultados obtenidos, se puede señalar que las variables dependientes tienen una importante varianza compartida (58%) con la función canónica, pero su poder predictor de las covariantes es muy bajo; solo alcanza al 2% de la varianza. En cambio las covariantes comparten una varianza mucho menor (14%) con la función canónica, pero predicen una mayor proporción de la varianza compartida (8%) de las variables dependientes en la primera función. Hacen una contribución importante a la varianza de la primera función canónica las variables dependientes la actitud hacia la reforma curricular (.928), la actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza (.790) y la opinión sobre la reforma educacional del docente (.880), destacándose la variable actitud hacia la reforma curricular por tener la más alta correlación con la función canónica y por ende mayor contribución a la varianza. Por lo tanto la interpretación que se haga de este conjunto de variables debe ser a partir de esta variable. La de menor contribución a la varianza de la función es la variable actitud hacia la jornada escolar competa (.226). Cabe destacar que se esperaba que esta variable tuviera una contribución importante en lo que se ha denominado actitud del docente hacia la reforma, por ser un componente de gran significado, ya que implica una transformación de la educación en el área curricular, de tiempo y de gestión, pero lo observado en los resultados permite afirmar

que no es un componente característico de la actitud que tiene el docente hacia la reforma.

Hacen una contribución importante a la varianza de la primera función canónica las variables independientes opinión sobre la política salarial (.739), descentralización pedagógica (.636) y uso de materiales didácticos (.454), destacándose la variable opinión sobre la política salarial por tener la más alta correlación con la función canónica y, por ende, mayor contribución a la varianza. Por lo tanto, la interpretación que se haga de este conjunto de variables debe ser a partir de esta variable. Se puede concluir que la opinión sobre la política salarial es un elemento determinante del contexto de trabajo y está más relacionado con la actitud que los docentes tienen respecto de la reforma.

Las variables independientes de menor contribución a la varianza de la función fueron las siguientes: participación en el programa de perfeccionamiento fundamental (-.030), tipo de institución (.107), tipo de jornada de clases (-.254), años de servicio del docente (-.014), edad del docente (-.033) y género del docente (.208).

Lo anterior implica que en las condiciones de trabajo de los docentes no intervienen las variables demográficas, las características de la institución ni el perfeccionamiento. Aunque, por la importancia que revisten en el proceso de cambio que se desarrolla en la educación, algunas de estas variables deberían haber tenido una participación importante en la relación de estos conjuntos de variables.

La correlación múltiple de las cuatro variables que pertenecen al grupo de las dependientes es significativa con el grupo de las covariantes. El análisis detallado de las regresiones muestra que solo son significativos los coeficientes de

regresión de las variables opinión sobre la política salarial y descentralización pedagógica al predecir la actitud hacia la reforma curricular. Para predecir la actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza y la opinión sobre la reforma educacional separadamente tienen coeficientes significativos de regresión la opinión sobre la política salarial, la descentralización pedagógica y el uso de materiales didácticos. Ningún coeficiente es significativo para predecir la actitud hacia la jornada escolar completa. Por lo tanto para definir la naturaleza de la función en las variables dependientes deben considerarse las variables actitud hacia la reforma curricular, actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza y opinión sobre la reforma educacional, que son las que tienen correlaciones mayores que .3 y las que se seguirían denominando *actitud hacia la reforma educacional* sin contar la actitud hacia la jornada escolar completa. En el lado de las covariantes deben ser consideradas las variables opinión sobre la política salarial, descentralización pedagógica y usos de materiales, a las que se podría denominar *condiciones laborales de desempeño docente*. Lo anterior permite señalar que existe una relación entre las condiciones laborales de desempeño docente y las actitudes hacia la reforma educacional.

Al observar que el coeficiente estructura de la variable actitud hacia la jornada escolar completa no aporta significativamente al conjunto de las variables dependientes, se puede concluir que los docentes no han desarrollado una actitud definida hacia la jornada escolar completa. Esto implica que en cierto modo son indiferentes a lo que significa este cambio educacional que tiene como propósito fundamental mejorar el nivel de aprendizaje de los alumnos. Por otro lado también puede significar que los

docentes ni siquiera están valorando el esfuerzo económico que hay detrás de este programa educativo. Si esto es así, ¿vale la pena continuar invirtiendo grandes sumas de dinero en un proyecto en el que los docentes no han considerado la trascendencia que reviste?

Las correlaciones del análisis canónico de las variables actitud hacia la reforma educacional, actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza y la opinión del docente hacia la reforma educacional se observa que son parte de un solo componente al hacer un análisis de factor que explica un 78% de la varianza. Esto nos permite concluir que los docentes han desarrollado una actitud importante hacia la nueva pedagogía que entrena la reforma. Se dice nueva pedagogía porque si se consideran los indicadores de estas variables se puede extraer que el uso de nuevas metodologías, el diseño del currículo y la opinión del docente sobre la reforma son parte de un cambio pedagógico que sostiene la reforma educacional.

Aunque, como se mencionó anteriormente, los docentes han desarrollado una actitud hacia la nueva pedagogía, ésta parece estar relacionada con la percepción que los docentes tienen sobre la política salarial. Esto podría estar implicando que, para el docente, reforma es simplemente salario, situación que sería muy preocupante. El ser profesor implica una vocación de servicio en donde deben participar ciertos ideales en el trabajo que se desarrolla.

Es posible que el discurso desarrollado por tanto tiempo por el gremio de profesores esté calando profundamente en la mente de los docentes en el sentido de que la calidad de la educación mejorará cuando las remuneraciones de los profesores sean dignas.

La otra variable que juega un papel

importante en las covariantes es la descentralización pedagógica, la que sigue en la contribución de la varianza en ese conjunto de variables. También se observa que existe una relación significativa entre docentes que tienen mayor autonomía y las actitudes hacia la reforma. Esto permite concluir que la medida en que el docente posea un nivel de autonomía para desarrollar su trabajo escolar parece explicar su actitud hacia la reforma. En este sentido es importante que los docentes tengan espacios para desarrollar su trabajo pedagógico, especialmente en lo que se relaciona con crear situaciones de aprendizajes y tomar decisiones pedagógicas que beneficien a los alumnos. Sin embargo, preocupa que las actitudes hacia la reforma estén condicionadas por el grado de autonomía que un docente pueda tener, porque la autonomía es una reacción a los cambios que ha sufrido la sociedad producto de las nuevas tecnologías y de sistemas cada vez más complejos que no hacen posible seguir intentando mantener servicios centralizados; sería una utopía. Por lo tanto los sistemas que se descentralizan de alguna manera están buscando en este proceso una mayor eficiencia y calidad.

Al observar los coeficientes estructura de las covariantes se puede concluir que el perfeccionamiento realizado en función de la reforma educacional no determina las actitudes hacia ella. Aunque parezca una contradicción, los cursos desarrollados por los docentes para conocer los nuevos programas de estudio y las nuevas metodologías no han tenido una influencia importante en la formación de actitudes hacia la reforma. Aunque estos cursos no tenían precisamente ese objetivo, es claro que cuando se conoce un fenómeno de más cerca es posible definir una actitud, situación que en este caso no ocurrió en el sentido previsto. Se

supone que en estos cursos se conoció la reforma en profundidad tanto en el aspecto curricular como en el metodológico. Es probable que los docentes que asistieron a los cursos de perfeccionamiento se volvieron más críticos de este proceso, ya que los docentes que nunca asistieron a los cursos de perfeccionamiento tienen una actitud más favorable hacia la reforma.

Las características de la institución, como el tipo de colegio y de jornada, no tienen incidencia en las actitudes hacia la reforma. Esto implica que el hecho de que los docentes trabajen en colegios municipales o particulares subvencionados, o en colegios con o sin jornada escolar completa, no afecta la formación de actitudes hacia la reforma.

Se observa también que las características demográficas o personales de los docentes como la edad, los años de servicios y el género no inciden en la formación de actitudes hacia la reforma educacional. Esto implica que docentes con experiencia y edad están en la misma situación de aquellos más jóvenes y que tienen menos experiencia. Por otro lado, el sexo femenino es el que mayor participación tiene en las labores docentes, pero aun así no existen diferencias en sus actitudes en comparación con los docentes de sexo masculino.

En síntesis, por lo observado se puede llegar a una conclusión general sobre el comportamiento del subconjunto de variables tanto dependientes como covariantes que se formaron mediante la correlación canónica: El desarrollo de actitudes hacia la reforma está determinado por el grado en que las condiciones laborales son favorables al docente. Esto puede implicar que impera un paradigma utilitario en la mente de los docentes, quienes no ven la educación como una tarea de vocación sino más bien cómo

ella se acomoda a aquellas cosas que creen que son importantes para su persona. Puede ser que la filosofía de una sociedad materialista está tocando fuertemente a los docentes, ya que no aparece la preocupación por un sentido más profundo de lo que la educación significa para la sociedad y el rol que deben cumplir los educadores.

Sin embargo, no se puede desconocer que en el contexto de las discusiones sobre la reforma educacional el tema de los maestros cobra una importancia especial. La UNESCO (1996) señala en relación a la discusión sobre la reforma y los docentes que

la sospecha que potencialmente son los profesores quienes manejan la llave de una educación sensible a los requerimientos sociales, ha llevado a recomendar que tanto los factores restrictivos que impiden un desempeño adecuado (salarios y condiciones de trabajo) ... sean considerados en los procesos de reforma. (p. 9)

Al docente se responsabiliza de la calidad de la educación y se afirma que es el factor esencial en los cambios educativos y, por tanto, se le debe dar estímulos profesionales. Sin embargo, las posibilidades de promoción salarial y profesional se han reducido en este último tiempo en América Latina. Por ello Rivero (1999) declara:

Esta situación contrasta con procesos de reforma educacional iniciados en la presente década [90] que demandan innovar en el aula y asumir nuevas funciones a directores y al cuerpo docente, por lo general con doble jornada y con condiciones de trabajo no satisfactorias. Ello determina muchas veces que los docentes no asuman dichas reformas como un bien social, sino como expresión de situaciones no participativas y procesos externos

a ellos. (p. 15)

Este no sería el caso de Chile que precisamente partió con una reforma, cuyo primer trabajo consistió en un programa de mejoramiento salarial paulatino. Precisamente esto es lo que demuestran los resultados: el desarrollo de una actitud determinada por las condiciones laborales en que el tema salarial es determinante. Por lo tanto, el compromiso con la enseñanza es un ingrediente fundamental en la materialización del cambio, ya que el docente que no se sienta comprometido a enseñar, probablemente tampoco esté dispuesto a hacer el esfuerzo de aprender y practicar nuevas estrategias pedagógicas. De Lisle (1998) declara: “Dicho compromiso con la enseñanza y con la vida institucional de las organizaciones escolares puede ser mejorado a través de prácticas de reclutamiento más eficientes, salarios más altos y condiciones laborales apropiadas” (p. 47).

La UNESCO (1996) recalca en este sentido que “uno de los indicadores más potentes de las condiciones de trabajo de los maestros son sus salarios” (p. 14). La crisis económica de los años ochenta y los efectos de las políticas de ajuste estructural redujeron significativamente los salarios, los que incluso llegaron a estar por debajo de algunos oficios. Las alzas salariales a partir de 1990 no han logrado regresar a los profesores a los niveles que tenían en los comienzos de los setenta.

Una política de mayor profesionalización supone, eventualmente, incrementos sustanciales en los salarios, pero previo a eso hay que romper el círculo vicioso que se ha producido en torno del bajo salario y la baja calidad. En esta dirección Schiefelbein, Braslavsky, Gatti y Farrés (1994) señalan que “una vez generado este círculo vicioso es difícil romperlo mediante incrementos

salariales porque ellos no aseguran incrementos de calidad de aprendizajes” (p. 17).

Sin embargo hay que reconocer que “aun cuando no existe evidencia de que los aumentos salariales a corto plazo se traduzcan en una mejoría de la enseñanza, los efectos a largo plazo en la captación de mejores candidatos pueden ser muy importantes” (Schiefelbein y Wolf, 1993, p. 37).

Hipótesis 2

La segunda pregunta de investigación que motivó el presente estudio fue la siguiente: ¿De qué manera las características personales y el aporte que hace el apoderado al proceso educativo se relacionan con su satisfacción y su opinión de la reforma educativa chilena? A esta pregunta corresponde la segunda hipótesis nula según la cual el aporte al proceso educativo junto con los factores demográficos del apoderado no están relacionados significativamente con el grado de satisfacción con los resultados educativos de su pupilo y la opinión sobre la reforma educacional chilena.

Los resultados observados conducen a desacreditar la hipótesis nula 2 y retener la hipótesis de investigación. Con los antecedentes expuestos es posible hacer un análisis más detallado de los resultados de esta correlación. Para una mejor claridad en la discusión, el conjunto de variables dependientes (variantes) se denomina *opinión que tiene el apoderado sobre la educación* y el conjunto de variables independientes (covariantes) se denomina *el apoderado y su participación en la educación*.

Teóricamente se han abierto al apoderado muchos espacios para participar en el colegio donde estudian sus hijos. Estos espacios tienen que ver con su opinión al formular nuevos programas

de estudio, su participación en la elaboración del proyecto educativo institucional, la formulación de parte del Ministerio de Educación de una política de mayor acercamiento de los padres con la escuela, canalizados en parte por lo que se mencionó anteriormente y quizá el aspecto más importante es su participación en el financiamiento de la educación de sus hijos mediante lo que se ha denominado el financiamiento compartido. Con todo esto, se esperaba que la participación del apoderado en la educación desarrollara precisamente una opinión más fuerte sobre este tema. Sin embargo, no ha sucedido así. Los resultados encontrados en la correlación canónica (.144) y una varianza compartida del 2% son extremadamente bajos, aun cuando existe una correlación significativa (Wilks = .97219, $p = .000$). Se esperaba que esta relación fuera mucho más fuerte. Al observar con más detalle los resultados obtenidos, se puede señalar que las variables dependientes tienen una varianza compartida de 34% con la función canónica, pero su poder predictor de las covariantes es muy bajo; solo alcanza al .4% de la varianza. Las covariantes comparten una varianza menor (18%) con la función canónica, pero predicen una mayor proporción de la varianza compartida (.7%) de las variables dependientes.

La variable dependiente que brinda una mayor contribución a la varianza de la primera función canónica es satisfacción con los resultados educativos (.804). La de menor contribución a la varianza de la función es opinión sobre la reforma educacional del apoderado (-.195). Se esperaba que la variable opinión sobre la reforma educacional del apoderado tuviera una contribución importante, pero por lo observado eso no ha ocurrido.

Hacen una contribución importante a la varianza de la primera función canó-

nica las variables independientes tiempo de participación del apoderado en el colegio (.490), pago de arancel por colegiatura (.769), número de hijos estudiando (-.316) y estado civil del apoderado (-.338), destacándose el pago de arancel por colegiatura por tener la más alta correlación con la función canónica y por ende su mayor contribución a la varianza. Las menores contribuciones a la varianza de la función son aportadas por las variables: nivel educativo del apoderado (.207) y género del apoderado (-.032). Lo anterior implica que en la participación de los apoderados en la educación no intervienen el género ni el nivel educativo, aunque se habría esperado que el nivel educativo del apoderado tuviera participación en la relación de estos conjuntos de variables. En la correlación múltiple de las variables que pertenecen al grupo de las dependientes solo es significativa la que existe entre la satisfacción con los resultados académicos de sus pupilos y el grupo de las covariantes. El análisis detallado de las regresiones muestra que solo son significativos los coeficientes de regresión de las variables tiempo de participación del apoderado en el colegio, arancel por colegiatura, nivel educacional del apoderado y número de hijos que estudian en el sistema, al predecir la satisfacción con los resultados educativos de sus pupilos. Los coeficientes significativos de regresión para predecir la opinión del apoderado sobre la reforma corresponden solo al nivel educativo del apoderado. Por lo tanto, para intentar definir la naturaleza de la función en las variables dependientes solo puede considerarse la variable satisfacción con los resultados educativos, que es la que tiene correlación mayor que .3 y que se denomina *satisfacción*. En el lado de las covariantes las variables que deberían ser consideradas

son tiempo de participación del apoderado en el colegio, arancel por colegiatura, número de hijos en el sistema y estado civil del apoderado, a las que se podría seguir denominando *participación del apoderado en la educación*. Sin embargo, por los coeficientes de redundancia alcanzados de .7 y .4 no es posible definir la naturaleza de la relación ya que la varianza compartida en ambos grupos de variables no alcanza los mínimos recomendados del 10%.

Al observar que el coeficiente estructura de la variable opinión sobre la reforma educacional del apoderado no aporta significativamente al conjunto de las variables dependientes, se puede concluir que los apoderados no han desarrollado una opinión definida hacia la reforma educacional. Esto implica que no han sido un eje importante en la participación y en la comprensión de la magnitud de los cambios educacionales que afectan a sus hijos. Eso hace pensar que los apoderados están ausentes de lo que está ocurriendo con la educación de sus hijos, en donde deberían estar cumpliendo un rol más definido. Puede ser también que la escuela está limitando a tal extremo la participación del apoderado que éste ni siquiera alcanza a percibirlo. Aquí hay un punto de mucha relevancia que ha cambiado profundamente la forma de pensar del apoderado, situación que pudo haber sido influida por el Estado, que hizo suyo el deber de educar a niños, pagando los costos que demanda dicha formación. Los apoderados han aceptado esta situación sin medir las consecuencias de este proceso, lo que los ha llevado a dejar de lado el rol fundamental que deben cumplir en la educación de sus hijos y de definir el tipo de educación que desean para ellos.

El aporte de la variable satisfacción con los resultados educativos en las de-

pendientes es significativo, lo que permite concluir que los apoderados están conformes con los resultados académicos que están obteniendo sus hijos, pero esta conformidad está más relacionada con el nivel de expectativas personales que por un sentido más profundo de la educación.

En las covariantes la variable pago de arancel por colegiatura define al grupo de las variables dependientes, lo que permite concluir que la satisfacción que el apoderado siente por los logros educativos de sus hijos se relaciona con el pago del arancel por colegiatura. En la relación de estas variables no aparece un estándar educativo general que determine la satisfacción del apoderado, lo que podría estar indicando la conformidad que tienen los apoderados con expresiones que no se relacionan con expectativas directas sobre logros específicamente educativos, sino más bien de índole periférico a la educación.

La variable tiempo de participación en el colegio también determina, en cierto grado, la satisfacción que el apoderado siente en relación con los resultados educativos de sus hijos. En cambio el nivel educativo del apoderado y su género no determinan su satisfacción.

La conclusión general que se puede obtener de esta hipótesis es que los apoderados no están teniendo una real participación en materia educativa en el colegio donde estudian sus hijos. Esta participación se limita al número de horas que dedican al colegio y al monto de pago por colegiatura, pudiendo, por ejemplo, tener una participación importante en la elaboración del proyecto educativo institucional o en sugerencias curriculares en relación a la jornada escolar completa. Esto se contradice con los propósitos del Ministerio de Educación, que definen como política la participación del apoderado en el colegio,

específicamente en materias educacionales. Por otro lado la participación del apoderado puede estar resultando muy cómoda solo con asistir a las reuniones y pagar la cuota mensual. Es probable que esta conducta encuentre sus raíces en el hecho de que en el pasado el Estado asumió como prioridad la educación de las nuevas generaciones pagando para ello, pero reservándose el derecho de definir cómo debe ser la educación del país. Por otro lado, tal vez los colegios se han aprovechado de esto para mantener una relación con el apoderado que se ha limitado a lo estrictamente necesario. Cambiar esta tradición puede llevar mucho tiempo al apoderado y a los colegios, ya que se observa un nuevo impulso en las nuevas políticas de participación del apoderado en el colegio que no llegan a concretarse.

Si un padre de familia se involucra en la educación de sus niños, es probable que éstos consigan mejor rendimiento escolar, tengan mejores actitudes hacia la escuela y establezcan metas personales más altas. Epstein (1992) ha elaborado una síntesis de estudios sobre la participación de los padres en la educación de sus hijos y sugiere que

los alumnos de todo nivel sobresalen más en sus esfuerzos académicos y tienen actitudes más positivas respecto a la escuela, aspiraciones más altas y otros tipos de comportamientos positivos si tiene padres que se preocupan, alientan a sus hijos y se involucran en su educación formal. (p. 1141)

En esta misma dirección, Swap (1994, citado en Gubbins, 2001) recalca que “la evidencia indica que cuando los padres, madres, y apoderados y la propia comunidad se involucran en los procesos educativos mejoran los resultados académicos de los niños y niñas” (citado en Gubbins, p. 4).

Reconociendo la importancia de la participación de los padres en el colegio como una herramienta vital en el proceso educativo en el país, se ha delineado una política de participación. Al respecto Aylwin (2002) señala:

La profunda reforma a la educación chilena impulsada desde la década pasada se ha orientado a un objetivo central: lograr mejores aprendizajes para nuestros niños, niñas y jóvenes, en un contexto en que se reconoce que la formación de las personas es una herramienta principal para el bienestar de la familia y para cruzar el desarrollo del país. En esa perspectiva, la participación de las familias en la tarea educativa de la escuela cobra especial importancia. Más aún, constituye un factor insustituible en la formación integral de las personas. (p. i)

Aunque los propósitos de participación de los apoderados en el colegio no se están cumpliendo, el Ministerio de Educación (2002) insiste:

El carácter “participativo” de la reforma no debe ser visto como una opción, un estilo o una característica adjetiva, en verdad forma parte de su esencia, puesto que sólo el compromiso efectivo y afectivo de docentes, directivos, familias y sostenedores puede extraer de ella todo su potencial. Más aún, cuando justamente mucho de lo que se quiere transformar son las relaciones entre esos actores, y entre ellos y los alumnos y las alumnas. (p. 6)

Por otro lado, el Ministerio de Educación reconoce que algo está pasando en la integración de los padres de familia al colegio, motivo por el cual insiste en una política de mayor compromiso de las familias.

En educación siempre se dice que se debe integrar más a las familias,

pero algo sucede que dificulta llevar a la práctica esta intención. Más aún, en las condiciones de vida contemporáneas, todo transcurre en la dirección opuesta, es decir, cada vez más las familias cuentan con menos tiempo y capacidades para realizar su función socializadora... Este nuevo escenario obliga a escuela y liceos a revisar sus tradicionales formas de relación con las familias. (p. 7)

En esta misma dirección Gubbins (2001) se plantea algunas inquietudes importantes acerca de la relación que debe existir entre padres y el colegio:

¿Quién es el responsable de llevar a la práctica la demanda de participación expresada en el discurso? Si los actores del sistema no se sienten interpelados a hacerse cargo de que la demanda se concrete, no resulta extraño comprender la tendencia a la mantención del estado actual de organización y funcionamiento de la escuela. Posición que la lleva a asumir la labor educativa como una responsabilidad institucional sin aperturas e involucramiento de los otros agentes que participan –de manera no formal– en los procesos educativos de niños y niñas. (p. 15)

Hipótesis 3

La tercera pregunta de investigación que motivó el presente estudio fue la siguiente: ¿De qué manera la percepción que los maestros tienen de las condiciones operativas de la reforma, las características institucionales donde labora, las características del director y la opinión que el director tiene sobre la reforma educacional están relacionadas con la percepción que los docentes tienen de la gestión administrativa y el rendimiento institucional? Esta pregunta está respaldada por la hipótesis nula según la cual

la percepción docente de las condiciones operativas de la reforma, las características institucionales, las características del director y su opinión sobre la reforma educacional no están relacionadas significativamente con las características de la gestión y el rendimiento institucional.

Los resultados observados conducen a desacreditar la hipótesis nula 3 y retener la hipótesis de investigación. Con los antecedentes expuestos es posible hacer un análisis más detallado de los resultados de esta correlación. Para una mejor claridad en la discusión, el conjunto de variables dependientes (variantes) se denomina *gestión de calidad del proceso educativo* y el conjunto de variables independientes (covariante) se denomina *el docente y sus condiciones de trabajo creadas por el director*.

Tal como se señaló a propósito de la primera hipótesis, el docente y sus condiciones de trabajo se han visto muy mejoradas comparadas con las de la década del 80. Si bien no son ideales, se registraron progresos importantes. Por lo mencionado anteriormente se esperaba que el docente y sus condiciones de trabajo creadas por el director desarrollaran una percepción hacia la gestión de calidad del proceso educativo. Los resultados así lo reflejan ya que el coeficiente de correlación canónica es de .860 superior a la de los otros observados y presenta una varianza compartida del 74%. Por lo tanto las expectativas se cumplieron en un muy buen nivel.

Al observar más detalladamente los resultados obtenidos, se puede señalar que las variables dependientes tienen una importante proporción de la varianza compartida (39%) con la función canónica, pero su poder predictor de las covariantes es solo del 12% de la varianza. En cambio las covariantes comparten una varianza mucho menor (16%) con la

función canónica, pero predicen una mayor proporción de la varianza compartida (29%) de las variables dependientes en la primera función.

Las variables dependientes que hacen una contribución importante a la varianza de la primera función canónica son las cinco que componen este grupo: gestión de calidad (.647), pertinencia de la gestión (.836), rendimiento institucional en lenguaje (-.506), rendimiento institucional en comprensión (-.520) y rendimiento institucional en matemática (-.535), destacándose pertinencia en la gestión por tener la más alta correlación con la función canónica y por ende mayor contribución a la varianza. Por lo tanto, la interpretación que se haga de este conjunto de variables debe ser hecha a partir de ella. La de menor contribución a la varianza de la función es el rendimiento institucional en lenguaje con -.506, pero de todas maneras debe ser considerada en la interpretación ya que supera bastante a lo exigido que es .3.

Hacen una contribución importante a la varianza de la primera función canónica las variables independientes autonomía pedagógica (.836), participación en la planificación institucional (.547), tipo de jornada de clases (-.399), tipo de institución (-.481) y años de experiencia del director (-.382), destacándose autonomía pedagógica por tener la más alta correlación con la función canónica y por ende mayor contribución a la varianza. Por lo tanto la interpretación que se haga de este conjunto de variables debe ser a partir de esta variable. Las de menores contribuciones a la varianza de la función son las siguientes: disponibilidad de materiales didácticos (.101), matrícula institucional (.106), género del director (.149), edad del director (-.139) y opinión del director sobre la reforma educacional (.224). Lo anterior implica que en las

condiciones de trabajo del docente no intervienen las variables demográficas del director (género y edad), su opinión sobre la reforma, el tamaño u otras características del colegio, aunque algunas de estas variables, por la importancia que revisten en el proceso de cambio que se desarrolla en la educación deberían haber tenido una participación importante en la relación de estos conjuntos de variables, especialmente la opinión del director sobre la reforma.

La correlación múltiple de las cinco variables que pertenecen al grupo de las dependientes es significativa con el grupo de las covariantes. El análisis detallado de las regresiones muestra que solo es significativo el coeficiente de regresión de la variable autonomía pedagógica al predecir gestión de calidad. Los coeficientes significativos de regresión para predecir la pertinencia de la gestión corresponden a autonomía pedagógica y participación en el planeamiento institucional. Los coeficientes significativos para predecir el rendimiento institucional en lenguaje y rendimiento institucional en comprensión del medio natural y social corresponde al tipo de institución. Por lo tanto, para definir la naturaleza de la función en las variables dependientes deben considerarse las variables gestión de calidad, pertinencia de la gestión, rendimiento institucional en lenguaje, rendimiento institucional en comprensión y rendimiento institucional en matemática, que son las que tienen correlaciones mayores que .3 y que se seguirían denominando *gestión de calidad del proceso educativo*. En el lado de las covariantes, deben ser consideradas las variables autonomía pedagógica, participación en el planeamiento institucional, tipo de jornada de clases, tipo de institución y años de servicio del director, denominadas *percepción del docente respecto de la gestión del director en el*

proceso educativo. Lo anterior permite señalar que existe una relación entre la percepción del docente respecto de las acciones de autonomía emprendidas por el director y las gestión de calidad.

Finalmente hay que acotar que, de las tres hipótesis planteadas para este estudio, la tercera es la que presenta una mayor correspondencia entre los planteamientos teóricos y la realidad empírica y la segunda hipótesis es que no tiene un grado de correspondencia importante entre la teoría y la realidad.

El coeficiente estructura de la variable pertinencia en la gestión obtiene la más alta correlación con la función canónica, lo que permite interpretar el grupo de variantes dependientes a partir de esta variable. El comportamiento de esta variable permite concluir que los directores han asumido la reforma educacional de acuerdo con la percepción docente. Por lo tanto, las acciones que desarrollan los directores ponen énfasis en los cambios introducidos en el sistema educativo. Esta actitud hacia la reforma se ve reforzada con el hecho de que existe diferencia significativa de opinión sobre la reforma entre los directores y los docentes, siendo más favorable la de los primeros.

La variable que sigue en importancia es la gestión de calidad, que también tiene una importante contribución a la varianza de la función. Esta percepción muestra que los docentes aprecian el trabajo de los directores de colegio como una tarea desarrollada con calidad. Sin embargo, esta percepción de calidad de la gestión es inversa al rendimiento institucional en las asignaturas fundamentales. Los docentes tienen un concepto de calidad muy diferente de lo que significa el rendimiento de los alumnos, aunque se supone que estas dos cosas deberían ir en la misma dirección. Por lo observado

la percepción de la gestión de calidad no se correlaciona con el rendimiento académico.

Los docentes perciben un importante grado de autonomía que los directores entregan a sus docentes. Esto implica que la política impulsada por parte del Ministerio de Educación ha dado sus frutos. Pero este desarrollo de autonomía se ha formado individualmente por los docentes y no a nivel institucional, como unidad académica, ya que hay ciertos aspectos que en el contexto de la descentralización no se han ejecutado. Un buen ejemplo de esto es la elaboración de los proyectos de jornada escolar completa, donde se encontró que solo el 20% de los docentes que está en este tipo de jornada tuvo participación en la elaboración del respectivo proyecto.

La variable autonomía pedagógica es la que determina la percepción de la gestión de calidad; es decir, en la medida en que los directores entreguen autonomía a los docentes, éstos considerarán ese gesto administrativo como una gestión de calidad. Por otro lado, la variable participación en la planificación institucional determina, en un menor grado, la percepción de la gestión de calidad. La percepción de la gestión de calidad está determinada por el grado de autonomía y el grado de participación que el director entregue en la planificación institucional. Pero estas mismas variables autonomía pedagógica y participación en el planeamiento institucional no determinan el rendimiento institucional. Por lo tanto, se puede decir que el director que entrega libertad y participación es considerado un administrador cuya gestión es de calidad. Sin embargo, la calidad debería estar relacionada con los resultados académicos de los alumnos. Lamentablemente estos conceptos de gestión de calidad y rendimiento están divorciados.

La variable que determina el rendimiento académico es el tipo de institución, lo que estaría relacionado con algo que es ampliamente conocido en Chile. Sabiendo a qué colegio asiste el alumno, se puede saber cuáles son los posibles resultados que alcanzará en la prueba SIMCE. Es notoria y significativa la diferencia que existe en el rendimiento académico entre los colegios particulares pagados, subvencionados y municipalizados. Precisamente éste es uno de los objetivos de la reforma: que los aprendizajes sean distribuidos socialmente. Por eso se han realizado fuertes inversiones en infraestructura, libros de textos y materiales audiovisuales.

Ni la cantidad de material didáctico que existe en el colegio ni el tamaño de la institución determinan la gestión de calidad y el rendimiento. Tampoco lo hacen el género y la edad del director. Por otro lado, la opinión que pueda tener el director sobre la reforma no tiene ninguna incidencia en la percepción de los docentes en la gestión de calidad y el rendimiento institucional.

En síntesis, se podría decir que los docentes tendrán una percepción adecuada de una gestión de calidad en la medida en que las acciones que desarrolle la dirección del colegio les sean favorables y que no tengan nada que ver con exigencias sobre el rendimiento institucional.

La realidad dice que la sociedad moderna se ha hecho más compleja debido a la combinación de sistemas de comunicación e información a gran escala. Por lo tanto, es cada vez más difícil e ineficiente el control centralizado y vertical de las actividades, la organización y los sistemas, lo que ha hecho inevitable reestructurar las grandes máquinas burocráticas destinando para sus actividades y finalidades más recursos y desarrollando una mayor capacidad de iniciativas e

innovación, así como de responsabilidad por los servicios que prestan. En esta dirección Namó de Mello (1991) señala que

la descentralización y reorganización de los sistemas de educación no serían un objetivo en sí mismas, sino una etapa necesaria para alcanzar la autonomía de las escuelas, reduciendo al mínimo indispensable las normativas y controles externos y homogéneos y abriendo espacios para que las diferentes entidades escolares construyan su propio proyecto pedagógico y de desarrollo institucional. (p. 13)

La autonomía no es un fin en sí misma, sino que debe orientarse al mejoramiento de la calidad de la enseñanza, situación que parece no estar relacionada con lo que está ocurriendo en las escuelas chilenas en donde parece que calidad es mantener una relación adecuada de personas pero que se distancia de lo que es el rendimiento académico de los alumnos. Namó de Mello cree que la “construcción de consensos sobre lo que es calidad constituye una tarea importante y no puede quedar restringida, en ninguna hipótesis, a los actores internos de los sistemas de enseñanza” (p. 21).

Prawda (1992, citado en McMeekin, 1993) resume los diversos fundamentos que han planteado las experiencias de descentralización en algunos sistemas educativos: “mejoramiento de la eficiencia y la calidad, redistribución del poder y aumento de la estabilidad de la educación y su separación de las presiones políticas nacionales” (p. 66).

En el caso de Chile el proceso de descentralización efectuado en el sistema educativo, según McMeekin (1993), se basó en

la búsqueda de mayor eficiencia y calidad, pero en términos de mejoramientos mensurables ya sea por índices de

repetición y deserción o de logros educacionales, no existe indicación de que haya habido algún progreso. Algunos datos incluso muestran que la brecha en la calidad educacional entre las mejores y peores escuelas del país de hecho aumentó después de la descentralización. (p. 67)

La autonomía de la escuela y de los docentes en la sala de clases debe mostrarse no solo como una estrategia eficaz para mejorar la calidad y promover la equidad sino que debe tornarse ventajosa en relación con sus costos y beneficios políticos.

Sin embargo, al revés de lo que se ha sostenido y de lo observado en los procesos de descentralización realizados por algunos países, Winkler y Gershberg (2000) sostienen que

la descentralización puede contribuir a la excelencia de la docencia de muchas maneras diferentes. Cuando se transfieren a las escuelas las decisiones relativas a los asuntos pedagógicos importantes, los maestros reciben la autoridad y tiene la motivación para trabajar colectivamente con el fin de mejorar los servicios entregados a los alumnos. (p. 11)

Es probable que estos procesos de descentralización y autonomía necesiten un tiempo para cultivarse y desarrollarse, de tal forma que lleguen a la madurez y así se produzcan los resultados esperados, para que así los docentes dentro de los márgenes de autonomía que se les atribuye, sean capaces de visualizar el camino hacia la calidad de los aprendizajes de sus alumnos que tanto busca el país.

En este sentido, los directores juegan un rol muy importante en el contexto de la descentralización. Machado (2000) lo describe de la siguiente manera:

Un rol destacado que cumple el director es el de estar siempre preocu-

pado por la capacitación del docente, con el fin de mejorar su desempeño y el trabajo en equipo. Para ello busca formas de capacitación en servicio identifica a quienes necesitan algún tipo de actualización y, persistentemente, procura perfeccionamiento para la totalidad de su cuerpo docente en temas como el uso de nuevas metodologías y de nuevos métodos pedagógicos, o en la aplicación de los temas transversales en relación con el desarrollo de habilidades para la vida. (p. 8)

Referencias

- Aylwin, Mariana. (2002). *Política de participación de padres, madres y apoderados/as en el sistema educativo*. Santiago: Andros.
- Arellano, José. (1998). *La reforma en marcha*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Castro, Eduardo. (1999). *Elementos fundamentales de política educacional chilena*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Cox, Cristian. (1997). *La reforma de la educación chilena, contexto, contenidos, implementación*. Santiago: PREAL.
- Cox, Cristian y García-Huidobro, Juan. (1999). *La reforma educacional chilena visión de conjunto*. Madrid: Popular.
- Decreto Orgánico de Educación N° 7500 del 10 de diciembre de 1927.
- Decreto Supremo de Educación N° 4002 del 20 de mayo de 1980.
- Decreto Supremo de Educación N° 40 de 1996.
- Decreto Supremo de Educación N° 755 del 23 de diciembre de 1997.
- Decreto Supremo de Educación N° 240 del 16 de junio de 1999.
- De Lisle, Jerome. (1998). El informe Delors dentro del contexto americano. *Proyecto Principal de Educación*, 45, 33-50.
- Delors, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Epstein, J. (1992). School and family partnerships. En M. Alkin, *Encyclopedia of educational research* (pp. 1139-1151). Nueva York: Mac Millan.
- Gubbins, Verónica. (2001). Relación entre escuelas, familias y comunidad: estado presente y desafíos pendientes. *Revista Electrónica Umbral*, 7, 1-19.

LEÓN VÁZQUEZ

- Hepp, Pedro. (1999). *Enlaces: Todo un mundo para los niños y jóvenes de Chile*. Madrid: Popular.
- Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N° 18.962. (2000). Publicada en el Diario Oficial el 10 de marzo de 1990. Santiago: Jurídica.
- Ley del Estatuto Docente. N° 19.070. Publicada en el Diario Oficial el 1° de julio de 1991.
- Ley Complementaria al Estatuto Docente. N° 19.410. Publicada en el Diario Oficial el 2 de septiembre de 1995.
- Ley de Jornada Escolar Completa N° 19.532. Publicada en el Diario Oficial el lunes 17 de noviembre de 1997.
- Machado, Ana. (2000, agosto). *El rol de los gestores educativos en el contexto de la descentralización de la escuela*. Seminario sobre perspectivas de la Educación de la Región de América Latina y el Caribe, Santiago.
- McMeekin, R. W. (1993). Descentralización de la educación. *Proyecto Principal de Educación*, 31, 65-70.
- Ministerio de Educación. (1998). *Reforma en marcha: buena educación para todos*. Santiago: Salesianos.
- Ministerio de Educación. (2002). *Política de participación de padres y madres y apoderados/as en el sistema educativo*. Santiago: Andros.
- Molina, Sergio. (1995). *Informe de la comisión nacional para la modernización de la educación*. Santiago: Universitaria.
- Namo de Mello, Guiomar. (1991). Autonomía de la escuela: posibilidades, límites y condiciones. *Proyecto Principal de Educación*, 26, 7-24.
- Núñez, Iván. (1997b). *Las políticas públicas en educación. Las estrategias de reformas y experimentación una mirada histórica (1925-1997)*. Santiago: Sociedad Chilena de Historia de la Educación.
- Rivero, José. (1999). Educación y pobreza: políticas estrategias y desafíos. *Proyecto Principal de Educación*, 48, 5-32.
- Schieffelbein, E.; Braslavsky, C.; Gatti, B. y Farrés, P. (1994). Las características de la profesión maestros y la calidad de la educación en América Latina. *Proyecto Principal de Educación*, 34, 3-17.
- Schieffelbein, Ernesto y Wolff, Laurence. (1993). Repetición y rendimiento inadecuado en escuelas primarias de América Latina: causas, relaciones, y estrategias. *Proyecto Principal de Educación*, 30, 12-16.
- UNESCO. (1996). La profesión docente y el desarrollo de la educación en América Latina y el Caribe. *Proyecto Principal de Educación*, 41, 5-6.
- Winkler, Donald y Gershberg, Alec. (2000). Los efectos de la descentralización del sistema educacional sobre la calidad de la educación en América Latina. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*, 7, 1-22.

FACTORES RELACIONADOS CON EL GRADO DE VIRTUD EN ADOLESCENTES DE MEDELLÍN, COLOMBIA

Alberto Valderrama Rincón

Corporación Universitaria Adventista de Colombia, Colombia

RESUMEN

El estudio pretendió determinar en qué medida el clima percibido en el hogar, la escuela y la iglesia, la estructura familiar, el contexto socioeconómico, la religiosidad y el género, en presencia del esfuerzo que hace el alumno para representarse bien socialmente, son factores que, en su conjunto o en parte, se relacionan con el grado de virtud que sostuvieron haber alcanzado los estudiantes de educación media (n = 1090) de la ciudad de Medellín, Colombia, en el año 2002.

Se utilizaron el Cuestionario de Valoración de la Virtud de Loehrer para medir el grado de virtud y de deseabilidad social y el Cuestionario de Concepto del Estudiante para medir la percepción que el estudiante tiene del clima del hogar, la escuela y la iglesia. El grado de deseabilidad social resultó el factor más relacionado con el grado de virtud que dicen tener los estudiantes, seguido del clima percibido en el hogar, la iglesia y la escuela, y la religiosidad.

Introducción

La preocupación social, política y religiosa por el comportamiento de los individuos en sus relaciones sociales, ha suscitado en el ámbito educativo internacional un interés creciente, que ha dado como resultado el desarrollo de una diversidad de programas de formación, tales como educación del carácter, educación moral, educación cívica, educación en valores, educación social, educación del corazón y otros (Bernal, 1997; Saito, 1998). Igualmente, a partir de esta preocupación, se han creado numerosas organizaciones y movimientos que, desde diferentes perspectivas ideológicas, promueven y analizan el mismo problema: la educación del carácter.

Esta preocupación es el reflejo de una sociedad que permanentemente está en crisis; crisis que puede observarse en el ámbito de los valores, de la institución

familiar, de lo social, político, e institucional, e incluso en el modelo educativo. Crisis que se materializa en fenómenos degradatorios de la dignidad humana, tales como la violencia intrafamiliar, la desintegración familiar, la violencia juvenil, la delincuencia y el uso y abuso de sustancias tóxicas y otros. En estas circunstancias se procura redescubrir la importancia del carácter (Becerra, 1999).

Sin embargo, aunque existe un interés creciente por este tema, no se trata de un asunto nuevo. El tema de la educación del carácter es tan antiguo como el hombre. Dentro del movimiento de la educación del carácter, se viene desarrollando una corriente de pensamiento que pretende redescubrir el antiguo concepto de virtud como el elemento central al cual debe apuntar todo programa de educación del carácter.

La virtud es un concepto presente en

todas las culturas y en todas las épocas de la historia del hombre (Loehrer, 1998). El concepto de virtud en el mundo occidental se alimenta de dos grandes corrientes de pensamiento que parten de la antigüedad. Estas dos grandes fuentes: el pensamiento griego y el pensamiento judeo-cristiano. Las nuevas concepciones que han surgido a través de la historia no son más que intentos que pretenden ser alternativa de aquellas.

Para Sócrates y Platón la virtud tiene que ver con el conocimiento. Para Aristóteles tiene que ver con las acciones propias del hombre considerado individualmente; no la bondad de las obras resultantes de esas acciones, sino la bondad de las acciones mismas, que equivale a decir la bondad del hombre que actúa (Rowe, 1995).

Según Aristóteles, la virtud es “una disposición adquirida susceptible de hacer de él un hombre bueno y honesto, capaz de realizar la función que le es característica” (*Ética Nicomaquea*, lib. II, c. 5).

Los orígenes postclásicos de la teoría de la virtud están en el período patrístico del cristianismo. San Agustín (354-430) califica de verdadera virtud solamente a la virtud sobrenatural y excluye de ella la virtud de los paganos. “La virtud verdadera es un don de la gracia, y no porque lo sea de nombre, sino porque lo es en realidad” (*Contra Iulianum*, 4, 8, 48).

Sin embargo, Agustín rechaza la virtud de los paganos no tanto porque estos sean paganos sino porque estos son infieles y, por lo tanto, con torcida intención. La intención es uno de los elementos más importantes en el pensamiento de San Agustín para juzgar si se tiene o no una virtud verdadera.

Posteriormente Santo Tomás suscri-

bió una concepción racionalista del pensamiento moral considerando que la *ley natural* se puede descubrir mediante el ejercicio de la *recta razón*. De acuerdo con esta concepción existe una naturaleza humana distintiva y esencial, que tiene asociados un conjunto de valores que constituyen la excelencia en la conducción de la vida. De ahí que las virtudes sean los hábitos de acción que conducen a la consumación de la naturaleza racional de la persona (Haldane, 1995).

El cometido característico de la ética filosófica moderna se formó a medida que las ideas del supremo bien y de la voluntad del Dios cristiano fueron abandonadas como capaces de ofrecer una orientación práctica. Se inauguró un periodo en el cual ya no todos creen que existe sólo una forma de vida mejor para todos y que no es posible resolver los problemas prácticos sobre una base religiosa. Las cuestiones de la ética tomaron un curso secular (Schneewind, 1995).

A partir de la consideración de estos problemas surgieron pensadores y corrientes de pensamiento que se disputaron el espacio o el vacío que se fue generando en la medida en que se produjo la separación gradual del supuesto tradicional de que la moralidad debe proceder de alguna fuente de autoridad fuera de la naturaleza humana, hacia la creencia de que la moralidad puede surgir de recursos internos a la propia naturaleza humana.

Estas nuevas corrientes de pensamiento buscaban defender la concepción de la autonomía individual, haciendo frente a las nuevas objeciones que iban surgiendo e ideando alternativas. Se partió de un enfoque que daba atención primordial al problema del individuo

FACTORES RELACIONADOS CON EL GRADO DE VIRTUD

autónomo para luego ir hacia nuevas cuestiones relacionadas con la moralidad pública.

El pensamiento moral del siglo XVII partió de la teoría clásica del derecho natural, pero la modificó en forma drástica. Aun cuando las leyes de la naturaleza están creadas para guiar hacia el bienestar individual y común, y aunque los seres humanos sean competentes para establecer su propio orden político, la mayoría de los pensadores del siglo XVII entendieron que es preciso seguir considerando a las personas sujetos necesitados de una moralidad impuesta (Schneewind, 1995).

A finales del siglo XVII empezó a difundirse la crítica de esta concepción y durante el siglo XVIII diversos pensadores postularon concepciones en las cuales la moralidad no se entendía ya, en una u otra medida, como algo impuesto a la naturaleza del ser humano, sino como expresión de ésta.

Emmanuel Kant defendió la tesis de que la moralidad se desprende de la naturaleza humana. Su idea central acerca de la moralidad es que ésta impone obligaciones absolutas y muestra lo que las personas tienen que hacer en cualquier circunstancia. Pero según él, este tipo especial de necesidad moral sólo podría darse respecto a una ley que las personas se imponen a sí mismas. Las obligaciones morales deben desprenderse de una ley que las personas legislen por sí mismas (O'Neill, 1995).

La moralidad, según Kant, comienza con el rechazo de los principios no universalizables. Esta idea se formula como una exigencia que Kant denomina “el imperativo categórico”, o en términos más generales, la ley moral. Su versión

más conocida dice así: “Obra sólo según la máxima que al mismo tiempo puedas querer se convierta una ley universal”. Esta es la clave de la ética de Kant y se utiliza para clasificar las máximas que pueden adoptar las personas (Verducci, 1999).

Jeremy Bentham, creador del utilitarismo moderno, también defendió en forma independiente esta concepción, al menos en su parte central. Bentham sostenía que su principio utilitarista, según el cual cada uno ha de actuar para producir la mayor felicidad del mayor número, representa un método racional para la toma de decisiones morales..

Las dudas escépticas y relativistas sobre la existencia de una moralidad universalmente vinculante que argumentaron Montaigne y otros autores de los siglos XVII y XVIII, basados en la diversidad de códigos y prácticas existentes en el mundo, fueron retomadas con gran fuerza y profundidad por los ataques que dirigió Friedrich Nietzsche (1844-1900) contra todas las pretensiones de las sociedades o teóricos por ofrecer principios vinculantes para todos. Nietzsche no intentó refutar las teorías kantiana y utilitaria. En cambio expuso las fuerzas psicológicas que según él motivaban a la gente a postular estas concepciones: la voluntad de poder, la envidia y el resentimiento. Según él, no existe una guía impersonal para la acción: Todo lo que puede hacer uno es decidir qué tipo de persona se propone ser y esforzarse por llegar a serlo (Wong, 1995).

Por otra parte, los positivistas lógicos de orientación científica como Moritz Schlick (1881-1936) sostenían una distinción entre *los hechos* (que podrían ser probados científicamente) y *los valores*

(que el positivismo sostuvo eran meras expresiones de la sensación, de la verdad no objetiva). Como resultado, la moralidad se relativizó y se privatizó, convirtiéndose en una cuestión de "juicio personal de valor", no en un tema para la discusión pública y para su transmisión (Rachels, 1995).

Por otra parte, filósofos existencialistas como Jean-Paul Sartre (1905-1980) se remontaron a las tesis nietzscheanas para defender la idea de que la moralidad se basa en la libre decisión individual. Según Sartre, sobre la moralidad no podía decirse nada con carácter general, porque cada persona debe tomar una decisión puramente personal, tener buena fe y vivir en consonancia con su propia moral (Wong, 1995).

Este enfoque fue reforzado desde otra perspectiva por el darwinismo que a partir de la segunda mitad del siglo XIX introdujo la evolución, la cual condujo a la gente a ver todas las cosas, incluyendo a la moralidad, como un asunto cambiante.

Ya en los años sesenta del siglo XX, el ascenso mundial del personalismo exaltó el valor, la autonomía y la subjetividad de la persona, acentuando los derechos individuales y la libertad en desmedro de la responsabilidad. El personalismo protestó contra la opresión y la injusticia social, pero también deslegitimizó la autoridad moral y erosionó la creencia en normas morales objetivas, llevando a las personas a tener que responder sólo ante sí mismas. De esta manera se debilitaron instituciones sociales, tales como el matrimonio y la familia, y con el combustible de la llamada revolución sexual, se llegó a una desestabilización de la sociedad.

Igualmente, el pluralismo intensificado en la sociedad norteamericana llevó a

la comunidad a preguntarse sobre qué valores enseñar y el aumento de la secularización en defensa de la separación de la iglesia y el estado, en el caso de los Estados Unidos, llevó a cuestionarse si la educación moral violaría la separación de la Iglesia y el Estado.

Como reacción a todo lo anterior y a sus consecuencias, los años setenta consideraron un retorno de la educación de los valores, pero en nuevas formas: la clarificación de los valores y las discusiones morales, según el modelo de los dilemas de Kohlberg. De diversas maneras, ambas expresaron el espíritu individualista de la época. El movimiento de clarificación de los valores sostiene que no hay que imponer valores; hay que ayudar a los estudiantes para que elijan sus valores libremente. Por su parte Kohlberg dijo que lo que hay que hacer es desarrollar las capacidades de los estudiantes para el razonamiento moral de tal manera que puedan juzgar cuáles valores son mejores que otros.

Cada uno de estos esfuerzos hizo valiosas contribuciones, pero cada una ha tenido sus propios problemas. La clarificación de los valores, aunque rica en lo que se refiere a su metodología, no ha podido dar una fórmula para distinguir entre las preferencias personales (una cuestión de opción libre) y los valores morales (una cuestión de obligación). Kohlberg se centró en el desarrollo del razonamiento moral, que es necesario pero no suficiente para lograr el desarrollo de un buen carácter, pues como se dijo antes, al desarrollo cognoscitivo es necesario agregarle contenido; de lo contrario se subestima el papel de los entes educativos como socializadores morales.

Finalmente, la declinación moral de

FACTORES RELACIONADOS CON EL GRADO DE VIRTUD

la sociedad atribuida por muchos estudiosos al largo proceso de privatización y relativización de la moral trajo como consecuencia que, a finales del siglo XX y a principios del siglo XXI, se produjera un gran movimiento que propugna por el regreso a la educación del carácter. Igualmente, de manera especial y con gran fuerza, se ha registrado una vuelta a las concepciones tradicionales de la moralidad como algo esencialmente vinculado al buen carácter y la virtud, en vez de centrarse en principios abstractos.

Son precisamente las cuestiones relativas a cómo debe vivir cada uno para configurar su propio carácter las que ha abordado recientemente la filosofía moral en contraposición a las posiciones éticas deontológicas y teleológicas que en la modernidad abandonaron las cuestiones relativas al carácter y su desarrollo, al igual que las posiciones relativistas que se acentuaron en la segunda mitad del siglo XX.

Los teóricos actuales han retomado la virtud como el concepto relacionado con las cuestiones que atañen a lo que haría una persona buena en situaciones de la vida real, es decir, a los rasgos centrales de la vida moral relativos al carácter. En otras palabras, con lo que la persona es (Pence, 1995).

La teoría de la virtud presupone que las personas tienen cierta capacidad para modelar su propio carácter. Este supuesto parte de la concepción de una persona que goza del libre albedrío y por lo tanto puede decidir lo que quiere ser (Young, 1995). Desde esta perspectiva se plantea la posibilidad de que los procesos educativos a los cuales es sometido el ser humano en diferentes ámbitos, tales como la familia, la escuela y la iglesia, puedan estar relacionados con el tipo de carácter

que el individuo posee y más específicamente con el grado de virtud que ha desarrollado.

Para Lickona (1993) la escuela no solo debe hacer de los alumnos personas doctas, sino también personas buenas; es decir, según él, la escuela puede influir en el desarrollo del carácter; de hecho afirma que esta institución ha venido cumpliendo bien la primera tarea y ha abandonado la segunda. Lickona propone que la institución educativa retome su papel como formadora del carácter.

Para Loehrer (1998) las escuelas no se deben preguntar si deben o no enseñar la virtud a los estudiantes, sino cómo pueden enseñarla. Loehrer agrega que el abandono de esta práctica por parte de las instituciones educativas actuales ha sido un grave error cuyo costo ha sido el agravamiento del deterioro moral de la sociedad.

Hewlett (1991) sostiene que la desintegración de la familia está creando un vacío en la educación moral de los niños y los jóvenes de los cuales ha sido su tradicional maestro moral primario.

White (1987) afirma que en la formación del carácter no existe una influencia mayor que la del hogar, pues es allí donde se colocan los fundamentos para el bien o para el mal.

El papel de la iglesia y la religión también ha sido considerado importantes en el desarrollo del carácter. Stark (2001) sostiene que la religión como sistema moral es el fundamento de la moralidad de las sociedades. Al interior de la fe cristiana, existen diferentes ángulos desde los cuales se aborda el concepto del desarrollo de la virtud o de la educación del carácter.

Una perspectiva bíblica considera que el carácter tiene que ver con la totalidad

del ser humano y que la educación debe preocuparse por el desarrollo armonioso de todas las facultades de la persona (White, 1987).

White (1958) afirma que “la educación, la cultura, el ejercicio de la voluntad, el esfuerzo humano son insuficientes para desarrollar el carácter de la persona” (p.18). Estos esfuerzos pueden producir una corrección exterior del comportamiento, pero no pueden cambiar el corazón; no pueden purificar los fundamentos de la vida, no pueden formar un carácter cristiano (White, 1971b).

Solo Dios puede ayudar al hombre en la formación de su carácter (White, 1984). Por una parte, se requiere de la provisión divina, y por otra, se requiere de una respuesta del ser humano. Ni lo uno ni lo otro puede actuar solo. De nada aprovecha el esfuerzo humano, sin el poder divino; y sin el esfuerzo humano, el esfuerzo divino por grande que sea no es de ningún provecho. Dios toma la iniciativa ofreciendo por su gracia la provisión redentora de Cristo sin la cual ninguno puede superar su deficiencia moral. La conexión con Cristo dará como resultado un corazón puro, una vida limpia y un carácter intachable.

Un concepto contemporáneo de virtud

Dentro de los diferentes autores que actualmente se ocupan del tema de la educación del carácter, y específicamente del asunto de la virtud, la presente investigación se detiene de manera particular en los conceptos de Michael C. Loehrer.

Loehrer (1998) afirma que la virtud tiene elementos internos y externos (carácter y conducta). La virtud es devoción al deber, es querer hacer lo que se sabe

que se tiene que hacer.

La virtud es devoción al deber, lo que obliga la conciencia de las personas, define sus héroes y forma la base para la libertad en la sociedad.

Variables del estudio

En esta investigación se consideran relacionados con el grado de virtud los factores clima percibido en el hogar, clima percibido en la escuela, clima percibido en la iglesia, estructura familiar, contexto socioeconómico, religiosidad y deseabilidad social.

Clima del hogar

El clima del hogar en este trabajo tiene que ver con la manera como algunos valores universales como confiabilidad, respeto, responsabilidad, justicia, benevolencia y espíritu ciudadano se viven en el hogar.

El modelo del funcionamiento de la familia es un enfoque que ha tomado fuerza debido a las limitaciones y el poco alcance que han atribuido algunos estudios a la perspectiva de la estructura de la familia, como a la perspectiva de la condición económica. Algunos investigadores han criticado tales acercamientos por varias razones (Murray y Fairchild, 1989; Scott y Black, 1989). Por ejemplo, Wilson (1992) afirma que el mayor problema de los estudios basados en la patología familiar no es la descripción de la difícil situación de las familias, sino que se ha fallado en indagar cómo estas familias sobrevivieron a pesar de sus conflictos y marginación especialmente en algunos sectores poblacionales.

El modelo del funcionamiento de la familia sugiere que es más fácil que los hijos lleguen a ser buenos viviendo con

FACTORES RELACIONADOS CON EL GRADO DE VIRTUD

un solo padre comprensivo, que con dos padres conflictivos (Long, 1986). Por lo cual da importancia a aspectos relacionados con el clima del hogar a los cuales el modelo de la estructura de la familia pasa por alto (McAdoo, 1997; Partridge y Kotler, 1987; Wilson, 1992).

La investigación sobre los efectos de la calidad de funcionamiento de la familia sobre los niños generalmente se ha apoyado en la teoría de funcionamiento de la familia (Cooper, Holman y Braithwaite, 1983; Heiss, 1996). Dancy y Handal (1984) encontraron que la calidad del clima de la familia es un predictor significativo de las opiniones de un grupo de adolescentes sobre dicho ambiente, de su ajuste psicológico y de su promedio de rendimiento académico. En un estudio con otro grupo de adolescentes Heiss (1996) también encontró que la estructura de la familia tenía efectos débiles en las variables académicas, pero la implicación parental tenía un efecto muy fuerte sobre ellas.

Mandara y Murray (2000) examinaron los efectos de la estructura familiar, de la privación económica de la familia y del funcionamiento de la familia, sobre la autoestima de 116 adolescentes afroamericanos, de los cuales el 64% eran mujeres. Este estudio de carácter longitudinal fue realizado en el Estado de California, Estados Unidos, durante 4 años. Los investigadores examinaron varias hipótesis sugeridas por las perspectivas teóricas antes mencionadas. Los resultados confirman que la calidad del funcionamiento de la familia predice de manera significativa la autoestima del adolescente. Este estudio observó que el funcionamiento de la familia predice significativamente 9 de las 10 subescalas del

instrumento utilizado para medir la autoestima de los adolescentes. Cuanto mejor es la calidad del funcionamiento de la familia, más alta fue la autoestima de los adolescentes estudiados. Por otro lado, el funcionamiento de la familia es un mejor predictor de la autoestima de los adolescentes estudiados que la estructura de la familia, en el caso de las muchachas, pero no de los muchachos. Para las muchachas, la estructura de la familia no tenía efectos significativos en la autoestima, pero la calidad del funcionamiento de la familia era muy importante. Para los muchachos, el estado civil parental y la calidad del funcionamiento de la familia eran predictores igualmente importantes de su autoestima.

Estructura familiar

Centrar el estudio de la familia en aspectos tales como la organización y las patologías (Littlejohn-Blake y Darling, 1993) conduce a la perspectiva de la estructura de la familia. Se ha encontrado que los hogares de dos padres facilitan un mejor ambiente para el bienestar de los jóvenes, comparado con los hogares de un solo padre (Erel y Burman, 1995). Esta teoría sugiere que los hogares de un solo padre perjudican seriamente a los adolescentes y a los niños. Por consiguiente, en esta perspectiva se argumenta en contra de los cambios que se han producido en la familia. El efecto más sobresaliente sobre los niños de los hogares de un solo padre es la carencia de la presencia física de los dos padres.

Existen diversos estudios que indican que los niños de hogares de dos padres son mejores en una variedad de indicadores sociales con relación a los niños de hogares de un solo padre (Coley, 1998;

McLeod, Kruttschnitt y Dornfeld, 1994; Teachman, Day, Paasch, Carver y Call, 1998).

Sin embargo, algunos investigadores destacan el hecho de que no todos los estudios muestran ventajas para los hogares de dos padres (Heiss, 1996; Phillips y Asbury, 1993). Igualmente algunos investigadores argumentan que las muestras de algunos estudios pueden no ser suficientemente grandes para ser socialmente relevantes (Heiss, 1996). Otros investigadores también argumentan las consecuencias que conllevan los hogares de un solo padre, principalmente en lo relacionado con la privación económica (McLeod et al., 1994; Wilson, 1979) y otros investigadores reclaman que muchos estudios no tuvieron en cuenta aspectos tan importantes como el funcionamiento de la familia o el papel de la familia extendida (Dancy y Handal, 1984; Long, 1986; Partridge y Kotler, 1987; Scott y Black, 1989). Sin embargo, sigue vigente la postura según la cual la estructura familiar de por sí afecta el comportamiento de los hijos.

Contexto socioeconómico

Las condiciones socioeconómicas que caracterizan los hogares es lo que aquí se define como contexto el socioeconómico. En este trabajo este factor se estudia desde la perspectiva de la deprivación económica de la familia.

En poblaciones de alto riesgo, como el sector afroestadounidense, a la perspectiva de la privación económica se le ha dado una atención enorme por parte de los investigadores (Taylor, Chatters, Tucker y Lewis, 1990), específicamente en lo que se relaciona a los hogares de un solo padre, y especialmente cuando éste es la

madre (McLanahan, 1985; Wilson, 1979). Por ejemplo, el 50% de las familias dirigidas por una mujer, en el caso de la población afroamericana, viven por debajo de la línea de la pobreza, lo que les hace el grupo más empobrecido de los Estados Unidos y, por lo tanto, altamente vulnerable (Taylor et al., 1990).

Los autores que trabajan desde la perspectiva de la privación económica argumentan que los efectos potenciales de una familia uniparental no se deben a la ausencia física de uno de los padres, sino a la ausencia de los recursos económicos generados por el padre ausente. Por lo tanto, los efectos del estado civil en el bienestar del niño se reducirán cuando esta variable se controle estadísticamente o cuando las familias alcancen un nivel económico adecuado. Por ejemplo, McLeod et al. (1994) sostienen que el decaimiento económico que experimentan los padres puede reflejarse en la relación con sus hijos, quienes a su vez quedan en riesgo de desarrollar comportamientos disfuncionales asociados con esa conducta parental. Sin embargo, la investigación empírica sobre los efectos de la privación económica no se ha probado suficientemente (Amato y Keith, 1991).

Clima de la escuela

El clima de la escuela en este trabajo tiene que ver con la manera como algunos valores universales como confiabilidad, respeto, responsabilidad, justicia, benevolencia y espíritu ciudadano se viven en la escuela.

Lickona (1993) señala que la preocupación por la condición moral de la sociedad está incitando a una nueva evaluación del papel de la escuela en la

FACTORES RELACIONADOS CON EL GRADO DE VIRTUD

enseñanza de los valores universales.

Mientras la sociedad se hace cada vez más consciente de su propia crisis, crece la sensación de que las escuelas no pueden ser entidades éticamente neutras. Consecuentemente, la educación del carácter y la preocupación por el desarrollo de la virtud está haciendo una reaparición en todo el mundo.

En los años 90 se inició un nuevo movimiento de la educación del carácter, que busca restablecer el "buen carácter" a su lugar histórico como el resultado deseable y central de la empresa moral de la escuela. Este movimiento ha venido creciendo mediante el trabajo de diversas personas y organizaciones privadas y públicas, pero aún no existen estudios de su alcance ni de su impacto, precisamente por su reciente aparición. Existen sí algunos estudios del impacto de programas específicos, algunos de los cuales se mencionan en este trabajo.

Lickona (2001) dice que la educación del carácter es el esfuerzo deliberado de cultivar la virtud, es decir, cualidades humanas objetivamente buenas, para la persona y para la sociedad. Eso no sucede accidental o automáticamente. Sucede como resultado de un esfuerzo grande y diligente. La escuela tiene un papel central en esta tarea.

Bulach (2000) afirma que si un programa de educación del carácter es eficaz, debe haber relativa mejoría en los rasgos de conducta de los estudiantes. Esta afirmación se basa en una evaluación del impacto de un programa de educación del carácter sobre el clima de la escuela. Bulach dejó planteado que, en teoría, si un programa de educación del carácter se pone en ejecución con eficacia, deben mejorar los comportamientos

del estudiante asociados a los rasgos del carácter. Esto a su vez, según este autor, debe dar lugar a una mejora en el clima de la escuela. Además, puesto que hay un lazo positivo entre el clima de la escuela y el logro del estudiante (Bulach, Malone y Castleman, 1995) éste también debe mejorar.

Kagan (2001) dice que debido a la erosión del carácter y de las virtudes entre los adolescentes ha aumentado el número y la severidad de incidentes de violencia extrema en la escuela. Kagan sugiere que la educación del carácter debe convertirse en una parte del plan de estudios desde la escuela elemental. Afirma que el cómo se enseña es por lo menos tan importante como el qué se enseña. Por lo tanto, recomienda que los profesores integren la educación del carácter en sus lecciones con el uso de estrategias educacionales específicas que él llama estructuras. En ellas la educación del carácter es una parte integral de instrucción donde los estudiantes tienen regularmente la oportunidad de practicar el ser respetuosos con la clase y con sus pares. Los estudiantes que regularmente se excluyen con esta estrategia se sienten bien, cuidan a sus compañeros y a la clase y el grupo se convierte en una comunidad inclusiva para todos los estudiantes.

Clima de la iglesia y religiosidad

El clima de la iglesia en este trabajo tiene que ver con la manera como algunos valores universales como confiabilidad, respeto, responsabilidad, justicia, benevolencia y espíritu ciudadano se viven en la iglesia. La religiosidad se define como la intensidad con la cual las personas viven su religión.

El impacto de la religión y de la iglesia sobre la persona cada vez recibe mayor atención por parte de los investigadores. Siendo que la presente investigación se desarrolló con una población mayoritariamente cristiana que profesa pertenecer en cerca de un 90% a la Iglesia Católica (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2002), la perspectiva que aquí se presenta respecto de la iglesia y su influencia en el desarrollo de la virtud es netamente cristiana.

Las iglesias cristianas basan sus creencias en lo que ellas consideran la revelación de Dios consignada en las Sagradas Escrituras o Biblia.

La Biblia concibe la iglesia como una comunidad moral. El amor es el principio que las Sagradas Escrituras colocan como fundamento de las relaciones dentro de la iglesia (1 Juan 3:10, 11) y la iglesia es una comunidad de amor. Pero también la Biblia dice que la iglesia es una comunidad de servicio (Filipenses 2:3, 4), de ayuda mutua (Gálatas 6:2), de justicia (1 Juan 3:10), de trabajo (2 Tesalonicenses 3:10, 11), de honradez (Efesios 4:28) y en la que se promueve el respeto a las leyes del estado (13:1). Este es el clima que la Biblia dice que se debe vivir al interior de la iglesia cristiana.

Stark (2001) sostiene que debe ser enmendada la ley funcionalista según la cual la religión es el fundamento del orden moral. Apoyado en una investigación cuyos resultados cuantitativos se basan en el estudio de 427 sociedades incluidas en el atlas de las culturas del mundo, y en encuestas aplicadas en los Estados Unidos y 33 otras naciones, Stark dice demostrar que la religión es el fundamento moral de la sociedad solamente mientras que ella esté basada en la creencia en

dioses de gran alcance, activos, conscientes y moralmente interesados. Afirma que, contrariamente a los planteamientos del filósofo y sociólogo Durkheim, la participación en rituales religiosos tiene poco impacto independiente sobre la moralidad y no tiene ningún impacto cuando se hace a nombre de dioses concebidos como esencias inconscientes, o como dioses conscientes del alcance pequeño y faltos de preocupaciones morales. Así, la conexión entre los dioses y la moralidad se limita principalmente a las sociedades que tienen culturas más complejas, pero igualmente en algunas sociedades altamente desarrolladas una base religiosa para la moralidad es débil.

Park y Smith (2000) encontraron una relación positiva entre la religiosidad de las personas y el ofrecerse voluntariamente a realizar trabajos de ayuda para los demás en una muestra de 1.738 personas que asistían regularmente a iglesias protestantes. Les aplicaron un instrumento que medía específicamente la influencia de la religiosidad, de la identidad religiosa, de la socialización religiosa y de las redes sociales religiosas, en involucrarse en actividades voluntarias locales, en programas de la iglesia y organizaciones no pertenecientes a la iglesia, así como las tendencias generales para ofrecerse voluntariamente en actividades de ayuda. Los resultados sugieren que las personas que asistían regularmente a iglesias protestantes eran influenciadas para involucrarse voluntariamente en actividades de ayuda por todas las variables anotadas en un cierto grado, pero la religiosidad (específicamente participación en actividades de la iglesia) fue la influencia más fuerte. La influencia de la religiosidad en la tendencia a involucrarse

FACTORES RELACIONADOS CON EL GRADO DE VIRTUD

voluntariamente en actividades de ayuda parece ser más fuerte en los casos de las personas que muestran una fuerte identidad con la comunidad dentro de sus iglesias locales.

Sin embargo, las poblaciones mencionadas son mayoritariamente protestantes, a diferencia de la presente donde la mayoría es católica.

Deseabilidad social

El fenómeno de la deseabilidad social ha sido estudiado debido a que se ha encontrado que existe una tendencia de que quien contesta un test responde de la manera como sería deseable que respondiera. Esto se explica porque las personas generalmente quieren aparentar lo que es aceptable socialmente. Este fenómeno es lo que aquí se define como deseabilidad social.

En el caso del problema de la presente investigación, la deseabilidad social es una variable que se debe tener muy en cuenta, pues la virtud es un asunto socialmente deseable; a las personas les gusta aparecer ante los demás como personas virtuosas. Por esta razón una persona puede pretender falsear la virtud y presentarse como virtuosa sin serlo (Loehrer, 1998).

El problema

El presente trabajo, si bien se enmarca dentro de la corriente de pensamiento que se desarrolla en la actualidad en torno del concepto de educación del carácter, se detiene dentro de la vertiente que actualiza el concepto de virtud y busca acercarse al estudio de los factores que contribuyen a su desarrollo. Por tal motivo este trabajo se centra en el siguiente problema de investigación:

¿En qué medida el clima percibido en

el contexto del hogar, la escuela y la iglesia, la estructura de la familia, el contexto socioeconómico, el tipo de institución, la religiosidad y el género, aunados al esfuerzo que el alumno hace para representarse bien socialmente, son factores que en su conjunto o en parte están relacionados con el grado de virtud alcanzado por los estudiantes de las instituciones de educación media de la ciudad de Medellín, Colombia, en el año 2002?

Metodología

Según las diversas formas de clasificación expuestas por Grajales (1996), el presente trabajo se puede identificar como una investigación empírica de carácter descriptivo, explicativo y correlacional. Además desde el punto de vista temporal, es un trabajo de tipo vertical o transversal.

Población

La investigación se desarrolló con estudiantes de educación media de la ciudad de Medellín, capital del departamento de Antioquia, en la República de Colombia. Según el censo educativo de la ciudad que arroja datos del año 1999 (Secretaría de Planeación Municipal, 2002), el número de estudiantes de educación de este nivel en el área urbana de la ciudad era de 47.949.

Muestra

La muestra se seleccionó de manera aleatoria estratificada, de acuerdo con las seis zonas que constituyen el área urbana de la ciudad de Medellín. Se tomó como unidad muestral a la institución de educación media. Para ser consideradas como unidades muestrales las instituciones debían estar registradas en el mapa educativo de la Secretaría de Educación

de Medellín y según este documento oficial poseer el nivel de educación media, estar ubicada en el área urbana de Medellín y funcionar en la jornada diurna.

De las 174 instituciones que cumplían con los criterios de elegibilidad se escogió el 10%, o sea 17 instituciones; éstas fueron tomadas según esta misma proporción de cada una de las seis zonas de la ciudad.

Sin embargo, aunque las unidades muestrales fueron las instituciones elegidas, las unidades de observación seleccionadas fueron los alumnos de educación media. Para seleccionar los alumnos que se iban a observar se eligió al azar un grupo del décimo grado y uno del decimoprimer grado por cada una de las unidades muestrales elegidas, y se obtuvo una muestra de 1090 estudiantes.

Hipótesis nula

El clima percibido en el contexto del hogar, la escuela y la iglesia, la estructura familiar, el contexto socioeconómico, el tipo de institución, la religiosidad y el género, en presencia del esfuerzo que el alumno hace para representarse bien socialmente, no constituyen factores que, en su conjunto o en parte, estén relacionados con el grado de virtud alcanzado por los estudiantes de las instituciones de educación media de la ciudad de Medellín (Colombia), en el año 2002.

Instrumentos de medición

En la investigación se utilizó un instrumento con tres secciones: (a) para medir el grado de virtud y de deseabilidad social; (b) para observar las variables clima del hogar, clima de la escuela, clima de la iglesia, religiosidad y (c) para las variables demográficas.

Para medir el grado de virtud y el grado de deseabilidad social, se utilizó el Cuestionario de Valoración de la Virtud de Loehrer (LVAQ). Este instrumento es una escala tipo Likert que consta de dos subescalas: la primera, para medir el grado de virtud, constituida por 20 ítems, y la segunda, para medir el grado de deseabilidad social, formada por 6 ítems (Loehrer, 1998).

Para medir las variables relacionadas se utilizó un instrumento diseñado ex profeso, denominado Cuestionario Concepto del Estudiante. Este instrumento es también una escala tipo Likert que consta de 28 ítems. Es una escala flexible, diseñada de tal manera que pueda conformar tres escalas independientes utilizando los mismos ítems: Escala de Opinión del Estudiante acerca del Clima del Hogar, Escala de Opinión del Estudiante acerca del Clima de la Escuela y Escala de Opinión del estudiante acerca del Clima de la Iglesia.

Este instrumento igualmente permitió recoger información demográfica sobre el género de los estudiantes, la estructura de su familia, su contexto socioeconómico y su religiosidad.

La información sobre la variable contexto socioeconómico se estableció una vez seleccionadas las instituciones que constituyeron la muestra, ubicadas en sectores que pueden ser identificados con información contenida en documentos de cada colegio y de la Secretaría de Educación de Medellín.

Técnicas estadísticas utilizadas

Siendo que el estudio combina variables categóricas y métricas se utilizó como técnica estadística principal en la prueba de la hipótesis nula una prueba de regresión lineal múltiple con escalamien-

FACTORES RELACIONADOS CON EL GRADO DE VIRTUD

to óptimo.

Resultados

Caracterización de la muestra

Describen las características demográficas de los alumnos participantes en el estudio las variables (a) tipo de institución, (b) contexto socioeconómico, (c) género y (d) estructura familiar. A continuación se presentan los resultados obtenidos para cada una de estas variables más relevantes. De los 1,090 cuestionarios recogidos, en el análisis estadístico solamente se consideraron 1,060. Los 30 restantes fueron anulados por estar incompletos.

Según el tipo de institución, los alumnos participantes se encuentran distribuidos, en proporciones similares, entre instituciones oficiales (48.2%) y privadas (51.8%); pero de aquellos que pertenecen a instituciones privadas, la mayoría asisten a colegios privados religiosos (39.4% del total) y en menor proporción (12.4% del total) a colegios privados no religiosos.

Los alumnos participantes se encontraban distribuidos en proporciones simi-

lares entre instituciones cuyo mercado meta pertenece principalmente a un contexto socioeconómico de estratos bajos (51.4%) e instituciones cuyo mercado meta pertenece principalmente a un contexto socioeconómico de estratos medios y altos (48.5%).

Referente a la estructura de las familias, una mayoría de estudiantes de la muestra informa haber vivido con sus dos padres (69.5%). El restante 30.5% informa haber vivido con uno de sus padres (26.9%) o con personas diferentes a sus padres (3.6%).

Variables del estudio

A continuación se presentan los resultados obtenidos de manera particular en cada una de las variables métricas consideradas en el estudio.

La Tabla 1 presenta los resultados estadísticos descriptivos de cada una de las variables métricas consideradas en la investigación: el número de casos analizados, los rangos, las puntuaciones mínimas y máximas, los cuartiles, las medidas de

Tabla 1
Estadística descriptiva de las variables métricas del estudio

Variable	n	Rango		Min	Max	Q1	Q3	X	Md	Mo	DS
		escala	obs.								
Virtud	876	60	38	39	77	51	61	56.64	56.00	54.00	7.06
Deseabilidad social	1030	18	17	6	23	12	16	14.10	14.00	15.00	3.28
Clima hogar	1008	96	54	-39	15	-16	-7	-11.77	-11.00	-9.00	7.35
Clima escuela	922	150	62	-58	4	-31	-18	-24.94	-25.00	-23.00	10.12
Clima iglesia	901	96	55	-47	8	-14	-4	-9.53	-9.00	-5.00	7.35
Religiosidad	1050	10	10	1	10	4	7	5.40	5.00	5.00	2.50

tendencia central y la desviación estándar. Partiendo de este concentrado de resultados, a continuación se analizan de manera pormenorizada los resultados obtenidos para cada una de las variables

métricas del estudio.

Grado de virtud

La escala para medir la variable grado de virtud de los estudiantes de educación

media tiene un rango posible de valores que van desde un mínimo de 20 puntos hasta un máximo de 80. El rango observado en el estudio oscila entre los 39 y los 77 puntos.

Las medidas de tendencia central tuvieron valores similares entre sí, siendo la media un poco superior a la mediana y ésta a su vez superior a la moda. El sesgo de la distribución de los valores de esta variable es de .263.

Deseabilidad social

La escala para medir la deseabilidad social manifestada por los estudiantes de la muestra seleccionada estaba constituida por un valor mínimo de 6 puntos y por un valor máximo de 24 puntos.

La puntuación obtenida por los estudiantes considerados en la muestra oscila entre los 6 y los 23 puntos; es decir, las puntuaciones obtenidas van desde el mínimo posible hasta un punto menos de la medida máxima de la escala.

Las medidas de tendencia central tuvieron valores similares, siendo la media un poco superior a la mediana y ésta inferior a la moda. La distribución de esta variable presenta un sesgo de .074.

Percepción del clima del hogar

Las escalas para medir las variables percepción del clima del hogar, percepción del clima de la escuela y percepción del clima de la iglesia fueron elaboradas de tal manera que sus valores fueran determinados por los sujetos objeto del estudio. En el caso de la escala para medir la percepción del clima del hogar, ésta estaba constituida por valores que podían ir de -48 a 48 puntos. El menor valor indica que el alumno percibe que el clima de su hogar es mucho peor de lo que debe ser; el cero indica que el alum-

no percibe que el clima de su hogar es como debe ser y el 48 indica que el alumno percibe que el clima de su hogar es mucho mejor de lo que debe ser. La puntuación obtenida por los estudiantes considerados en la muestra oscila entre los -39 y los 15 puntos; es decir, las puntuaciones obtenidas van desde una puntuación cercana al mínimo posible, que era de -48, hasta una 9 puntos inferior al de la medida máxima de la escala que era de 48. Las medidas de tendencia central tuvieron valores similares, siendo la media un poco superior a la mediana y ésta a su vez superior a la moda. La distribución de esta variable presenta un sesgo de -.578.

Percepción del clima de la escuela

La escala para medir la percepción del clima de la escuela por parte de la muestra estaba formada por valores que van desde de un mínimo de -75 puntos a un máximo de 75 puntos. El valor -75 representa una percepción extremadamente negativa, que indica que el alumno percibe que el clima de su escuela es mucho peor de lo que debe ser; el cero, una percepción acorde con la expectativa del estudiante, que indica que el alumno percibe que el clima de su escuela es como debe ser; y el 75 una percepción extremadamente positiva, que indica que el alumno percibe que el clima de su escuela es mucho mejor de lo que debe ser.

La puntuación obtenida por la muestra oscila entre los -58 y los 4 puntos; es decir, las puntuaciones obtenidas van desde valores relativamente cercanos al mínimo posible que era de -75, hasta uno muy inferior al de la medida máxima de la escala, que era de 75.

Las medidas de tendencia central tuvieron valores similares, siendo en este

FACTORES RELACIONADOS CON EL GRADO DE VIRTUD

caso la media un poco inferior a la mediana y un poco superior a la moda. La distribución de esta variable presenta un sesgo de -.148.

Percepción del clima de la iglesia

La escala para medir la percepción del clima de la iglesia por parte de la muestra estaba formada por valores que van de un mínimo de -48 puntos a un máximo de 48 puntos. El valor -48 representa una percepción extremadamente negativa, que indica que el alumno percibe que el clima de su iglesia es mucho peor de lo que debe ser; el cero, una percepción acorde con la expectativa del estudiante, que indica que el alumno percibe que el clima de su iglesia es como debe ser; y el 48, una percepción extremadamente positiva, que indica que el alumno percibe que el clima de su iglesia es mucho mejor de lo que debe ser.

La puntuación obtenida por los estudiantes considerados en la muestra oscila entre los -47 y los 8 puntos; es decir, van desde solo un punto superior al mínimo posible, que era de -48, hasta un valor muy inferior al de la medida máxima de la escala, que era de 48.

En el caso de esta variable las medidas de tendencia central tuvieron valores similares entre la media y la mediana siendo la primera un poco mayor que la segunda, pero los valores son bastante dispares entre éstas dos y la moda, siendo ésta muy inferior a las dos primeras. La distribución de esta variable presenta un leve sesgo negativo de -1.031, configurado por algunos valores ubicados en el extremo negativo de la distribución.

Religiosidad

La escala para medir la religiosidad de la muestra estaba formada por valores

que van de un mínimo de 1 punto a un máximo de 10 puntos.

La puntuación obtenida por los estudiantes considerados en la muestra oscila entre 1 y 10 puntos; es decir, coinciden con las puntuaciones mínima y máxima de la escala utilizada para medir la religiosidad. En el caso de esta variable, los valores de las medidas de tendencia central son muy similares entre sí; la media es solo un poco superior a la mediana y a la moda, que son iguales. La distribución de esta variable tiene un sesgo de -.134.

Prueba de hipótesis

La Ho afirma que el clima percibido por los estudiantes de educación media en el hogar, en la escuela y en la iglesia, la estructura familiar, el contexto socioeconómico, la religiosidad, el tipo de institución y el género, en presencia del esfuerzo que el estudiante hace para presentarse bien socialmente, no constituyen factores que en su conjunto, o en parte, estén relacionados con el grado de virtud alcanzado por los estudiantes de educación media de la ciudad de Medellín en el año 2002.

Siendo que la investigación incluyó variables de tipo ordinal, nominal y métrico, para probar la hipótesis nula se aplicó una prueba de regresión lineal múltiple con escalamiento óptimo la cual utiliza los valores de cada una de las variables según su nivel de medición, permitiendo su tratamiento estadístico de manera conjunta. Los resultados obtenidos arrojan un coeficiente de correlación múltiple de .596 con un coeficiente de determinación de .355 ($F(9,666) = 40.811$, $p = .000$).

La Tabla 2 presenta los coeficientes de correlación e importancia de las variables del estudio con el grado de virtud de los

estudiantes de educación media de la ciudad de Medellín en el año 2002. La ubicación en la tabla sigue el orden descendente de coeficiente de importancia: la deseabilidad social (.659), el concepto del clima del hogar (.160), el clima de la iglesia (.076), el clima de la escuela (.055), la religiosidad (.037), el tipo de institución (.007), el género (.003), la estructura familiar (.002) y por último el contexto socioeconómico (-.001). De acuerdo con estos resultados se desiste de la Ho y se retiene la hipótesis de investigación.

Tabla 2
Coefficientes de correlación e importancia de las variables relacionadas con el grado de virtud (regresión con escalamiento óptimo)

Variable	Beta	Correlación parcial individual	Correlación parcial compartida	Importancia
Deseabilidad social	.453	.481	.440	.659
Clima hogar	.194	.229	.189	.160
Clima iglesia	.107	.126	.102	.076
Clima escuela	.112	.138	.112	.055
Religiosidad	.090	.108	.087	.037
Tipo institución	-.043	-.051	-.041	.007
Género	-.029	-.033	-.026	.004
Estructura familiar	-.032	-.040	-.032	.002
Contexto socioeconómico	-.016	-.017	-.014	-.001

Nota: $R = .596$, $R^2 = .355$, $F_{(9, 666)} = 40.811$, $p = .000$

Discusión

Del conjunto de variables estudiadas se puede observar una gran diferencia entre el comportamiento de tres de ellas (grado de virtud, de deseabilidad social y de religiosidad) con relación al comportamiento de las tres restantes (percepción del clima del hogar, el de la escuela y el de la iglesia).

En el caso de las tres primeras, éstas tienden a obtener puntuaciones en el nivel medio de cada una de sus escalas de medida, puntuaciones que son, comparativamente, bastante homogéneas entre sí.

En el caso de la variable grado de virtud, si el rango de su escala se divide en tres segmentos iguales de 20 puntos

cada uno, considerando al inferior un sector de grado bajo de virtud, al intermedio de grado medio y al superior de grado alto; de acuerdo con las puntuaciones obtenidas se observa que el grupo se ubica en los dos segmentos superiores, siendo el segmento intermedio o sector de grado medio de virtud el que agrupa la mayor puntuación.

La variable deseabilidad social presenta un comportamiento bastante similar. Si como en el caso anterior el rango de su escala se divide en tres segmentos iguales, en este caso de seis puntos cada uno, considerando al inferior un sector de grado bajo de deseabilidad, al intermedio de grado medio y al tercero de grado alto;

FACTORES RELACIONADOS CON EL GRADO DE VIRTUD

de acuerdo con los resultados obtenidos, los participantes se agrupan principalmente en el segundo segmento o sector de grado medio de deseabilidad.

De la misma manera, en el caso de la variable grado de religiosidad, si se considera religiosidad baja la cercana a uno, media la cercana a cinco y alta la cercana a diez; se puede afirmar que los estudiantes dicen practicar su religión con un grado medio de intensidad. En este caso, como en el de la virtud, la acumulación intercuartil muestra que, si bien la religiosidad de los estudiantes es de nivel medio, tiene una ligera inclinación hacia el nivel de puntuaciones altas.

De esta manera, no solo se observa una similitud en el comportamiento de estas tres variables, sino una similitud aún mayor entre el comportamiento de la variable virtud y la variable religiosidad, en presencia de la variable deseabilidad social.

Estas tres variables miden aspectos que tienen que ver con la imagen de la persona, aunque de manera más contundente la variable deseabilidad social. Los resultados muestran que las puntuaciones medias en el grado de deseabilidad social concuerdan en la misma medición con las puntuaciones medias o medias altas de las variables grado de virtud y grado de religiosidad.

En el caso del segundo grupo de variables, éstas tienden a obtener puntuaciones bastante disímiles entre sí y a la vez bastante disímiles con relación al primer grupo, tomadas tanto las unas como las otras de manera individual o en su conjunto. De hecho, en el segundo grupo, a diferencia del primero, las variables obtienen puntuaciones que, según su escala de medida, tienden a ser bajas, ya que tienden a ubicarse en el extremo

negativo de la escala, aunque no de manera similar.

Para la variable percepción del clima del hogar, los valores obtenidos por los estudiantes tienden a ubicarse principalmente en el extremo negativo de la escala de percepción con relación a la expectativa del estudiante que era de cero. De esta manera se configura una percepción del clima del hogar con tendencia negativa por parte de los estudiantes de la muestra.

En el caso de la variable percepción del clima de la escuela, las puntuaciones obtenidas tienden a ubicarse en proporciones aun mayores que en el caso de la percepción del clima del hogar, en el extremo negativo de la escala de percepción. De esta manera se configura una percepción hacia el clima de la escuela con tendencia aun más negativa que la percepción sobre el clima del hogar por parte de los estudiantes de la muestra.

Para la variable percepción del clima de la iglesia, las puntuaciones obtenidas por los estudiantes tienden a ubicarse igualmente de manera marcada en el extremo negativo de la escala de percepción. De esta manera se configura una percepción con tendencia negativa hacia el clima de la iglesia por parte de la muestra, con la particularidad de que esta variable, en comparación con las variables percepción del clima del hogar y percepción del clima de la escuela, tiene una acumulación de valores intercuartiles y una media menos alejados del valor cero que representa la expectativa del estudiante en la escala; pero presenta casos que llegan mucho más cerca al extremo negativo, en comparación con las otras dos.

Este último conjunto de variables, en contraste con las primeras, mide aspectos

que tienen que ver con la opinión sobre asuntos que están fuera de la persona y no tienen que ver con su imagen personal. Este hecho puede explicar su comportamiento autónomo tanto entre ellas como con relación a las primeras, excepto el aspecto señalado con relación a las variables percepción del clima de la iglesia y religiosidad. Igualmente este hecho da a entender que la opinión de los alumnos sobre el clima del hogar, la escuela y la iglesia, al no estar falseado, es confiable y cuestiona sobre lo que los alumnos están percibiendo en estos contextos.

Los resultados hasta ahora analizados permiten tener una base para entrar en la discusión de aquellos que permitieron desacreditar la hipótesis nula y dar crédito a la hipótesis de investigación.

A este respecto, en primer lugar se nota que, si bien es cierto los estudiantes participantes en la investigación obtuvieron niveles medios en su grado de virtud reportada, éstos, en parte, se ven cuestionados por niveles comparativamente similares obtenidos en su grado de deseabilidad social. Es decir, los estudiantes que dicen ser virtuosos también se muestran no exactamente como son, sino como les gustaría ser vistos, lo que igualmente resulta de observar que la variable más estrechamente relacionada con el grado de virtud según su coeficiente de importancia es precisamente la variable deseabilidad social (Imp. = .659).

De esta manera se establece que en este estudio el grado de deseabilidad social es la variable que se encuentra más estrechamente relacionada con el grado de virtud, dentro de los factores estudiados.

Sin embargo, si bien es cierto la correlación entre las variables grado de virtud y deseabilidad social es la más alta en este estudio, no es la deseabilidad

social el único factor relacionado con el grado de virtud.

Las demás variables (clima del hogar, clima de la escuela, clima de la iglesia, estructura familiar, contexto socioeconómico, género, religiosidad y tipo de institución) también aportan a la variabilidad de la variable grado de virtud, especialmente la variables clima del hogar (Imp. = .160), clima de la iglesia (Imp. = .076), clima de la escuela (Imp. = .055) y religiosidad (Imp. = .037), lo cual podría permitir dar cierto crédito al grado de virtud reportado por los estudiantes y atribuir parte de éste no solo al afán de representarse bien socialmente, sino al clima percibido en el hogar, al clima percibido en la iglesia, al clima percibido en la escuela y la religiosidad de los estudiantes que participaron en el estudio.

En segundo lugar es necesario destacar, como ya se comentó, que en la percepción que los estudiantes tienen del clima del hogar, de la escuela y de la iglesia, la percepción del clima del hogar es la más cercana a la expectativa del estudiante en la escala, expectativa que estaba representada por el cero; además era la más tendiente hacia el extremo positivo y la menos tendiente hacia el extremo negativo, seguida por el clima de la iglesia y por último el clima de la escuela. En este mismo orden se ubicaron sus coeficientes de importancia en su relación con el grado de virtud de los estudiantes.

Llama la atención la alta proporción de casos que muestran una percepción del clima de la escuela alejada de la expectativa del estudiante y del extremo positivo de la escala; y que además, de las variables del estudio, entre las que miden la percepción sobre el clima es la que arroja el más bajo coeficiente de

FACTORES RELACIONADOS CON EL GRADO DE VIRTUD

importancia como contribuyente a la variabilidad de la variable grado de virtud de los estudiantes.

Por último se observa que dentro de las variables con mayor coeficiente de importancia en su relación con el grado de virtud se ubica en quinto lugar la variable religiosidad, después de la deseabilidad social, la percepción del clima del hogar, la percepción del clima de la iglesia y la percepción del clima de la escuela. Esto le da cierto poder que indica que es conveniente no pasarla por alto en el conjunto de variables que explican el grado de virtud de los estudiantes de educación media de la ciudad de Medellín. Sin embargo, se debe recalcar que la religiosidad, junto con la virtud y la deseabilidad social, son las variables que en este estudio tienen que ver con la imagen que los estudiantes estaban proyectando de sí mismos. De esta manera al igual que en el caso de la virtud los estudiantes podrían también estar, en alguna medida, mostrando una imagen un poco más positiva de la real.

Con base en los resultados obtenidos y después de hacer las observaciones que se acaban de presentar, se hicieron los siguientes análisis con el fin de complementar la información consignada.

Al observar el alto coeficiente de importancia de la deseabilidad social en su relación con el grado de virtud, surgió la inquietud de observar el comportamiento de las variables del estudio en su relación con el grado deseabilidad social, con el fin de buscar indicios de la manera como los estudiantes adquirieron la tendencia a mostrarse como es socialmente deseable. Para tal efecto se aplicó la prueba de regresión lineal múltiple con escalamiento óptimo colocando la deseabilidad social como variable criterio y las

demás variables que en este estudio se consideran relacionadas con la virtud y desempeñan ese mismo papel con relación al grado de deseabilidad. Se encontró que existe una correlación significativa entre el restante conjunto de variables y la deseabilidad social ahora como criterio, resultando la percepción del clima de la escuela como la variable que, de éste conjunto, alcanza el más alto coeficiente de importancia (.732) en su relación con la variable deseabilidad social.

Conclusiones

A partir de los resultados que permitieron retener la hipótesis según la cual el clima percibido por los estudiantes de educación media en el hogar, en la escuela y en la iglesia, la estructura familiar, el contexto socioeconómico, la religiosidad, el tipo de institución y el género, en presencia del esfuerzo que el estudiante hace para representarse bien socialmente, constituyen factores que en parte se relacionan con el grado de virtud que dicen tener los estudiantes de educación media de la ciudad de Medellín en el año 2002; se desprenden las conclusiones que se presentan a continuación.

Importancia de la deseabilidad social

En la investigación realizada la variable deseabilidad social no sólo resultó ser el factor que más se relaciona con el grado de virtud que los estudiantes de educación media de Medellín dicen tener, sino que influyó en la conformación de dos grupos de variables de acuerdo con su comportamiento frente a dicha variable.

Las puntuaciones medias en el grado de deseabilidad social concuerdan en la misma medición con las puntuaciones medias o medias altas de las variables

grado de virtud y grado de religiosidad. Ello permite afirmar que el comportamiento de la variable deseabilidad social afecta de manera similar al comportamiento de las variables grado de virtud y grado de religiosidad.

Las variables percepción del clima del hogar, percepción del clima de la escuela y percepción del clima de la iglesia se comportaron de manera autónoma frente al comportamiento de la variable deseabilidad social. Ellas miden aspectos que tienen que ver con la opinión de los estudiantes sobre asuntos que están fuera de la persona y por lo tanto no tienen que ver con aspectos de la imagen personal, que son deseables socialmente. Este hecho puede explicar su comportamiento autónomo, tanto entre ellas, como con relación a las primeras e igualmente este hecho puede explicar la razón por la cual el comportamiento de estas variables no fue afectado por el comportamiento de la variable deseabilidad social.

Los anteriores resultados concuerdan con la teoría según la cual existe una tendencia en las personas a responder los tests de la manera como es deseable socialmente (Loehrer, 1998). Es evidente, según estos resultados, que frente a las variables que tenían que ver con su imagen ante el contexto social, las respuestas de los estudiantes tendieron a acomodarse al patrón marcado por las respuestas frente a la variable deseabilidad social y por ende a lo que la sociedad les exige, mientras con relación a las demás variables, sus respuestas no estuvieron signadas por su reacción frente a la variable deseabilidad social y por ende expresaron una opinión más libre frente a cada fenómeno.

Estas observaciones confirman la

conclusión según la cual en la población observada el grado de virtud informado es un asunto que está determinado principalmente por el grado de deseo que la persona tiene de aparecer bien delante de los demás.

Consecuentemente el grado de virtud obtenido por los estudiantes de educación media de Medellín es cuestionable, pues, como Loehrer (1998) afirma, el resultado de medir el grado de virtud que una persona dice tener es fiable en la medida en que el resultado de medir su grado de deseabilidad social sea inversamente proporcional al primero, pero en el caso de los estudiantes observados el comportamiento de la variable virtud tiende a ser directamente proporcional al comportamiento de la variable deseabilidad social.

Sin embargo, los resultados anteriores son sólo el producto de observar el comportamiento de cada una de las variables métricas y sus relaciones entre sí. Estos resultados se confirmaron de manera contundente al hacer la prueba de hipótesis, donde se observó la relación de todas las variables del estudio con la variable criterio, y se encontró que a pesar de que la deseabilidad social no es la única variable relacionada con el grado de virtud de los estudiantes participantes, sí es la que más estrechamente lo hace dentro de las variables estudiadas en relación con dicho fenómeno.

Se concluye que en esta investigación el grado de deseabilidad social es el factor que se encuentra más estrechamente relacionado con el grado de virtud informado por los estudiantes de educación media de la ciudad de Medellín, en el año 2002, en comparación con los demás factores estudiados.

Aprendizaje de la deseabilidad social

La razón por la cual los estudiantes se presentan mejor de lo que realmente son se buscó, como antes se anotó, mediante una prueba de regresión con escalamiento óptimo, en la cual se colocó la variable deseabilidad social como criterio y las demás como sus factores relacionados. El resultado obtenido muestra al clima percibido por los alumnos en la escuela como la variable con más alto coeficiente de importancia en su relación con la deseabilidad social.

La fuerza de la relación del clima de la escuela percibido por los estudiantes respecto de la variable deseabilidad social podría explicarse en mayor o menor medida por cada una de los aspectos que conforman dicho factor, como son el clima en sí, los contenidos de la enseñanza, el modelaje y la disciplina.

No es muy probable que los contenidos de la enseñanza estén orientados a instruir a los alumnos a que aparenten frente a alguna circunstancia que les indague sobre cómo son. Podría ser más probable que dicho comportamiento esté siendo aprehendido de la influencia que ejerce el clima escolar en sí y el modelaje sobre el aprendizaje de los estudiantes (Bandura, 1997; Flórez, 1994; Freiberg, 1998; Rice, 1997; White, 1987).

Florez (1994) afirma que el poder pedagógico del modelamiento es un hecho plenamente comprobado por medio del estudio de la práctica educativa, tanto, que se ha llegado a convertir en uno de los principios de la pedagogía. Según este principio, si la escuela como tal o sus funcionarios, frente a determinada circunstancia, aparentan ser lo que no son o mejor de lo que son, los alumnos podrían estar haciendo propia esa con-

ducta y desarrollar la necesidad de presentarse mejor de lo que son ante una autoridad o ante un test personal. Por otro lado, siendo que la principal tarea psicosocial de la adolescencia, según Erickson (Rice, 1997), es el logro de su identidad, podría ser que la fuerza de la relación del clima de la escuela percibido por los alumnos respecto a la deseabilidad social, esté siendo determinado por la presión del sistema disciplinario de las instituciones educativas que exige a los estudiantes comportarse bien para no ser sancionados, en contraposición al deseo de los estudiantes que los lleva a querer comportarse de una manera no impuesta, ya que se encuentran en la búsqueda de su propia identidad.

En este mismo sentido, White (1987) afirma que un sistema disciplinario deficiente, que busca forzar la voluntad, puede llevar a los estudiantes a aparentar parecer buenos en presencia de una autoridad, para luego llegar a mostrarse como realmente son en su ausencia.

De esta manera, la escuela podría estar reforzando la tendencia de los estudiantes de comportarse bien, no por que sean así, sino para evitar ser mal vistos por los profesores, los directivos y los padres; es decir, porque esto es deseable socialmente.

Sin embargo, el hecho de que los alumnos participantes en la investigación se encuentren en la etapa de la búsqueda de su identidad sirve como argumento para cuestionar la fuerza de la relación de la variable clima percibido en la escuela con la variable grado de deseabilidad social.

El hecho de que la adolescencia es caracterizada por Erickson como una etapa cuya principal tarea es el logro de la identidad, lleva a considerar la posibilidad de

que esta circunstancia por sí misma puede ser un factor importante en la determinación del grado de deseabilidad social. Pues, como dice Horrocks (1990), si el adolescente puede resolver positivamente sus conflictos de identidad, logrará altos niveles de confianza y seguridad que lo llevarán a sentirse aceptado como es, sin necesidad de aparentar; pero si no logra resolver positivamente sus conflictos de identidad o se demora en hacerlo, desarrollará altos niveles de ansiedad, incertidumbre y confusión, que lo pueden llevar a no aceptarse como es y tener que presentar una imagen glorificada de sí mismo, circunstancia que, según estudios citados por Horrocks, puede ser agravada por las condiciones sociales que lo rodean.

Importancia de otros factores relacionados

El gran poder que ejerce la presión de la sociedad sobre los estudiantes para mostrarse como personas que desean hacer lo que es debido da especial valor a la presencia de otras variables del estudio que, aunque con menores coeficientes de importancia, también resultaron relacionados con el grado de virtud informada por los estudiantes. De ellas, las que obtuvieron un mayor coeficiente de importancia fueron las siguientes: el clima percibido en el hogar, el percibido en la iglesia, el percibido en la escuela y la religiosidad. A continuación se presentan las conclusiones más sobresalientes respecto al papel de estas variables.

Escuela y desarrollo de la virtud

La percepción del clima de la escuela fue la variable que, dentro del grupo de factores considerados en este estudio como relacionados con el grado de virtud, obtuvo el cuarto coeficiente de im-

portancia. Su presencia entre los factores que se relacionan con el grado de virtud desarrollado por los estudiantes de educación media de Medellín concuerda con el protagonismo que desde la teoría se atribuye a este factor como segundo socializador de los niños y los jóvenes después del hogar.

Según Lickona (1993), si una institución educativa realmente desea hacer un impacto en la formación del carácter de sus alumnos, en primer lugar debe tener una teoría adecuada de lo que es un buen carácter, una teoría que dé a la escuela una idea clara que le permita establecer sus metas. Para él, el carácter se debe concebir ampliamente para abarcar los aspectos cognoscitivos, afectivos y del comportamiento moral. Según este autor, para que la escuela desempeñe un papel importante en la educación del carácter de sus alumnos, primero debe definir comprensivamente el concepto de carácter en su proyecto educativo. Una vez que se tenga un concepto comprensivo del carácter, es necesario un acercamiento comprensivo a su desarrollo. Este acercamiento advierte a las escuelas la necesidad de mirarse a sí mismas a través de una lente moral y considerar cómo lo que allí sucede afecta los valores y el carácter de los estudiantes. Entonces, se puede planear cómo utilizar todas las fases de la sala de clase y de la vida de la escuela como herramientas deliberadas para el desarrollo del carácter.

Lickona agrega que si las escuelas desean maximizar su impacto moral, producir un efecto duradero en el carácter de los estudiantes y tomar y desarrollar las tres partes del carácter (saber, sentir y actuar), necesitan un acercamiento comprensivo, holístico. Tener un acercamiento comprensivo incluye preguntarse:

FACTORES RELACIONADOS CON EL GRADO DE VIRTUD

las prácticas de la escuela, ¿descuidan o contradicen los valores que son indispensables para la educación del carácter?

Lickona (2001) dice que la educación del carácter es el esfuerzo *deliberado* de cultivar la virtud, es decir, cultivar cualidades humanas objetivamente buenas, para la persona individual y para la sociedad entera. Eso no sucede accidental o automáticamente. Sucede como resultado de esfuerzo grande y diligente.

En el mismo sentido Loehrer (1998) propone restaurar en el currículo de la escuela la enseñanza del carácter a los estudiantes, con el propósito de instalar dentro de ellos un carácter (interno) que produzca una buena conducta (externa); es decir, virtud. Para él, este tipo de enseñanza es posible, pero conlleva disposición, coraje, iniciativa y sacrificio.

Loehrer afirma que la virtud sólo puede ser enseñada por personas virtuosas, personas que no sólo tengan clara la teoría al respecto sino que sean congruentes en su conducta con ella; es decir, que en la enseñanza de la virtud los conceptos solos no significan nada.

En suma, se puede esperar un impacto en el desarrollo de la virtud de los estudiantes si las instituciones educativas tienen programas diseñados con el propósito específico de desarrollarla y profesores preparados, convencidos y convertidos para hacer esta tarea. Pareciera que las instituciones educativas en donde la mayoría de los estudiantes participantes en esta investigación han pasado la mayor parte de su vida escolar, o parte de ella, cumplen parcialmente estos requisitos y por lo tanto están logrando algún impacto en el desarrollo del carácter de sus alumnos. Sin embargo, para evaluar algún proyecto educativo en particular

habría que considerar las variables que los dos autores mencionan y otras que son o no consideradas en el marco teórico de este trabajo.

Hogar y desarrollo de la virtud

Del grupo general de variables que se estudiaron como factor relacionados con el grado de virtud de los estudiantes de la muestra, las siguientes tres tenían que ver directamente con el hogar de dichos alumnos: la estructura familiar, el clima percibido en el hogar y el contexto socioeconómico.

El clima percibido en el hogar resultó ser el factor más relacionado con el grado de virtud desarrollado por los estudiantes en presencia de la variable deseabilidad social.

Los tres aspectos relacionados con la familia que se tuvieron en cuenta en esta investigación –la estructura familiar, el clima percibido en el hogar y el contexto socioeconómico– se pueden enmarcar, respectivamente, dentro de tres grandes perspectivas teóricas que están siendo utilizadas en los últimos años para el análisis de la problemática familiar, a saber: la perspectiva de la estructura de la familia, la perspectiva del funcionamiento de la familia y la perspectiva la situación económica de la familia (Amato y Keith, 1991; Heiss, 1996).

De los factores que tienen que ver con el hogar, el funcionamiento de la familia está relacionado con el grado de virtud de los estudiantes. Por el contrario, la situación económica y la estructura de la familia tienen una relación muy baja con el desarrollo de dicho fenómeno.

Los anteriores resultados, en primer lugar, confirman la importancia que desde la perspectiva política, religiosa y

científica se da a la influencia del hogar en la vida de las personas. Al respecto, por ejemplo, Ingrassia (1993) afirma que las familias siguen siendo la influencia más importante en la vida de los niños, White (1996) dice que en el hogar es donde se echa el molde del futuro adulto y Hannon (1996) agrega que en el hogar la persona encuentra las experiencias que le permiten el desarrollo de sus habilidades, muchas de ellas imposibles de desarrollar por sí solo.

En segundo lugar, los resultados confirman la gran influencia que desde diferentes perspectivas teóricas se atribuye al hogar en general como agente formador del carácter de las personas. Al respecto, por ejemplo, Lickona (1993) dice que la familia es el maestro moral primario de los niños y atribuye gran parte de la crisis moral de la sociedad al derrumbe de la institución familiar y White (1971a, 1987) afirma que en la formación del carácter no existe una influencia mayor que la del hogar.

En tercer lugar, los resultados antes presentados coinciden con algunas investigaciones que atribuyen un mayor impacto sobre el bienestar general de los niños y adolescentes al funcionamiento de la familia que el que le atribuyen a su situación económica y su estructura (Amato y Keith, 1991; Emery, Waldron, Kitzmann y Aaron, 1999; Heiss, 1996). Sin embargo este asunto no debe ser entendido de manera simple, pues muchas otras investigaciones han demostrado el poder predictivo de la condición económica de la familia sobre varios de los indicadores de progreso de sus miembros, e igualmente es innegable el impacto sobre la vida de los niños y los adolescentes de la estructura familiar

(Alston y Williams, 1982; McLanahan, 1985; Paschall, Ennett y Flewelling, 1996; Wallerstein y Blakeslee, 1989).

La importancia del clima percibido en el hogar como factor relacionado con el grado de virtud es respaldada desde diferentes posiciones teóricas y por varias investigaciones realizadas desde la perspectiva del funcionamiento de la familia que, si bien no se refieren directamente al fenómeno de la virtud, tratan temas relacionados o que sirven como un referente de comparación.

El modelo del funcionamiento de la familia sugiere que es más fácil que los hijos lleguen a ser buenos viviendo con un solo padre comprensivo, que con dos padres conflictivos (Long, 1986), de donde se infiere la importancia que desde esta perspectiva se le da al clima que se vive en el hogar como predictor de un adecuado desarrollo del carácter.

Dancy y Handal (1984) encontraron que la calidad del ambiente de la familia es un predictor significativo de las opiniones de un grupo de adolescentes sobre dicho clima, de su ajuste psicológico y de su promedio de rendimiento académico.

En un estudio con otro grupo de adolescentes Heiss (1996) también encontró que la estructura de la familia tenía efectos débiles en las variables académicas, pero la implicación parental tenía un efecto muy fuerte en las mismas variables.

En un estudio realizado por la UNICEF (2001) a nivel mundial, se encontró que en Latinoamérica y el Caribe el clima total de la familia es un factor importante que influye en la sensación de felicidad de los niños y adolescentes. Los comportamientos agresivos y violentos en el hogar disminuyen el predominio de la felicidad y la calidad de la relación del niño con los

FACTORES RELACIONADOS CON EL GRADO DE VIRTUD

padres influye perceptiblemente sobre sus sensaciones de felicidad.

Mandara y Murray (2000) desarrollaron un estudio con el propósito de examinar los efectos de la estructura familiar, de la privación económica de la familia y de del funcionamiento de la familia, sobre la autoestima de adolescentes afroamericanos en los Estados Unidos. Desde la perspectiva del funcionamiento de la familia se encontró, en concordancia con otra gran cantidad de estudios (Cooper et al., 1983; Dancy y Handal, 1984; Heiss, 1996), que la calidad del funcionamiento de la familia predice de manera significativa la autoestima del adolescente. Esto sugiere que cuanto mejor es la calidad del funcionamiento de la familia, más alta fue la autoestima de los adolescentes.

Esta perspectiva tiene gran fuerza pues inclusive cuestiona estudios realizados desde la perspectiva de la estructura familiar, al destacar que algunos estudios recientes indican que muchos de los problemas psicológicos encontrados entre los niños y adolescentes de padres divorciados estaban presentes antes de la separación marital (Block y Gjerde, 1986; Cherlin et al., 1991; Elliott y Richards, 1991). Si bien es cierto que el divorcio agudiza y aumenta los problemas de un niño, éstos y otros problemas más básicos se han originado desde antes, desde el mismo seno del hogar. Es decir, los problemas al interior de la pareja y de la familia, además de ser predictores del mal comportamiento de los niños, predisponen a las familias para el divorcio y predicen los problemas posdivorcio tanto de la pareja como de los hijos (Emery et al., 1999). En otras palabras, un hogar puede

estar desintegrado desde antes de su desintegración de hecho, lo que afecta la manera de ser y el comportamiento de los niños y los adolescentes.

La importancia que desde esta perspectiva se da al clima familiar apoya el resultado de la presente investigación donde este factor alcanzó mayor coeficiente de importancia en su relación con el grado de virtud que la estructura familiar y la condición económica de la familia. Sin embargo, ni los resultados de esta investigación ni la perspectiva misma sugieren que la estructura de la familia no sea importante, pues no sólo existe suficiente apoyo teórico para reconocer su importancia, sino que lo que se está viendo es que la estructura familiar está siendo mediada por factores más primarios y reales como el funcionamiento familiar y hasta la situación socioeconómica de las familias y por ende el grado de virtud es determinado más por las dos segundas variables que por la primera que apenas es un síntoma aparente o real.

Hablando directamente de la formación de un carácter virtuoso, White afirma que las miradas, el tono de la voz y las acciones tienen su influencia en formar o estropear la felicidad del círculo doméstico. Moldean el genio y el carácter de los niños, inspiran o tienden a destruir la confianza y el amor. Todos los miembros de la familia son hechos más o menos felices o más o menos desgraciados por estas influencias (White, 1984). Además, una atmósfera emocional y espiritual estable en el hogar es una influencia que contribuye al desarrollo moral de la persona (White, 1960).

Esta postura y los estudios reseñados confirman la importancia de un clima

adecuado en el seno del hogar como condición importante para la formación del niño y del adolescente en aspectos generales de su vida y en aspectos que tienen que ver con el desarrollo de la virtud.

En síntesis, el clima percibido en el hogar es más importante como factor relacionado con el grado de virtud de los estudiantes de educación media de Medellín que la percepción del clima de la iglesia y ésta a su vez más importante que la percepción del clima de la escuela. La preponderancia de la primera variable con relación a las otras dos tiene apoyo teórico. Sin embargo, la ubicación de la escuela después de la iglesia contrasta con la importancia que desde la teoría se le atribuye como segundo ente responsable en la socialización de la persona, después del hogar.

Iglesia, religiosidad y desarrollo de la virtud

Es importante considerar el apoyo teórico que encuentra el resultado obtenido por la variable religiosidad, que ocupa el quinto lugar en importancia como factor relacionado con el grado de virtud de los estudiantes participantes en el estudio después de la deseabilidad social, la percepción del clima del hogar, la percepción del clima de la iglesia y la percepción del clima de la escuela.

White (1996) sostiene que la adoración pública consolida y refuerza el carácter con la asociación y la participación mutuas en las actividades de la iglesia. También sugiere que la comunión privada en el estudio de la Biblia, la meditación y la oración consolidan y refuerzan la relación directa del ser humano con el divino, sobre las cual se

fundamenta el desarrollo de un carácter virtuoso.

Park y Smith (2000) encontraron una relación positiva entre la religiosidad de las personas y el ofrecerse voluntariamente a realizar trabajos de ayuda para los demás. Los indicadores de religiosidad en este caso fueron la asistencia a la iglesia, el involucrarse en actividades voluntarias locales, en programas de la iglesia, en organizaciones no pertenecientes a la iglesia, así como las tendencias generales para ofrecerse voluntariamente en actividades de ayuda. Los resultados sugieren que las personas que asistían regularmente a iglesias protestantes son influenciadas para involucrarse voluntariamente en actividades de ayuda por todas las variables anotadas, en un cierto grado, pero la religiosidad (específicamente participación en actividades de la iglesia) fue la influencia más fuerte. La influencia de la religiosidad en la tendencia a involucrarse voluntariamente en actividades de ayuda parece ser más fuerte en los casos de aquellas personas que muestran una fuerte identidad con la comunidad dentro de sus iglesias locales.

Djupe y Grant (2001) estudiaron la relación entre la iglesia, el desarrollo de habilidades cívicas y la participación política de sus miembros. Revisaron diversas investigaciones en las cuales encontraron que las iglesias pueden aumentar en sus miembros el desarrollo de habilidades cívicas.

Sobre la perdurabilidad de la influencia de la iglesia y la religión en la vida de las personas, Douglas y Flanagan (2001) encontraron que el comportamiento religioso adolescente y la importancia de la religión para el niño fueron predichas por

FACTORES RELACIONADOS CON EL GRADO DE VIRTUD

el comportamiento religioso parental y el deseo parental de que el niño sea religioso. De esta manera parece tener efecto el ambiente religioso y la enseñanza en la definición del comportamiento religioso futuro del niño.

Por su parte, Barna (2001) encontró que la declinación religiosa es más pronunciada entre los adultos que no fueron a la iglesia cuando eran niños, de lo que se desprende que al parecer la iglesia tiene un impacto perdurable en la vida de las personas y que este impacto es más efectivo en las primeras etapas de la vida. Este sigue siendo un asunto que genera interés para las ciencias sociales y del comportamiento.

Los resultados de estas investigaciones constituyen un soporte al hallazgo de la presente investigación, según el cual la intensidad con la que se vive la religión cristiana es un factor que se relaciona con el grado de virtud de los estudiantes de educación media de Medellín. Este resultado a su vez llama la atención al hecho de que la percepción que los estudiantes tienen del clima de iglesia ocupa el quinto lugar en importancia después de la deseabilidad social, la percepción del clima del hogar, el contexto socioeconómico y la religiosidad dentro del conjunto de las nueve variables que en este estudio se tomaron como factores relacionados con el grado de virtud.

Referencias

- Alston, D. y Williams, N. (1982). Relationship between father absence and self-concept of Black adolescent boys. *Journal of Negro Education*, 51, 134-138.
- Amato, P. R. y Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110, 26-46
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. *American Journal of Health Promotion*, 12, 8-12.
- Barna, George. (2001, 5 de noviembre). Adults who attended church as children show lifelong effects [documento de WWW]. URL <http://www.barna.org/cgi-bin/MainTrends.asp?Cmd=2001>
- Becerra, Enrique. (1999). Tras un carácter eterno. *Revista de Educación Adventista*, 11(3), 16.
- Bernal, Aurora. (1997). *Educación del carácter-educación moral. Propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau*. Tesis doctoral no publicada, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Navarra, Pamplona, España.
- Block, J. H., Block, J. y Gjerde, P. (1986). The personality of children prior to divorce: A prospective study. *Child Development*, 57, 827-840.
- Bulach, C. R. (2000, noviembre). *Evaluating impact of a character education curriculum*. Documento presentado en la Character Education Partnership Conference, Philadelphia, PA.
- Bulach, C. R.; Malone, B., y Castleman, C. (1995). An investigation of variables related to student achievement. *Mid-Western Educational Researcher*, 8(2), 23-29.
- Cherlin, A. J., Furstenberg, F. F., Chase-Lansdale, P. L., Kiernan, K. E., Robins, P. K., Morrison, D. R. y Teitler, J. O. (1991). Longitudinal studies of effects of divorce on children in Great Britain and the United States. *Science*, 252, 1386-1389.
- Coley, R. L. (1998). Children's socialization experiences and functioning in single-mother households: The importance of fathers and other men. *Child Development*, 69, 219-230.
- Cooper, J. E., Holman, J. y Braithwaite, V. A. (1983). Self-esteem and family cohesion: The child's perspective. *Journal of Marriage and the Family*, 45, 153-159.
- Dancy, B. y Handal, P. (1984). Perceived family climate, psychological adjustment, and peer relationship of Black adolescents: A function of parental marital status or perceived family conflict. *Journal of Community Psychology*, 12, 222-229.
- Djupe P.A. y Grant J.T. (2001). Religious institutions and political participation in America. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 40(2), 303-314.
- Douglas, L. Flor y Flanagan, Nancy. (2001). Transmission and transaction: Predicting adolescents internalization of parental religious values.

- Journal of Family Psychology*, 15(4), 627-645.
- Elliott, B. J. y Richards, M. P. M. (1991). Children and divorce: Educational performance and behaviour before and after parental separation. *International Journal of Law and the Family*, 5, 258-276.
- Emery, R. E.; Waldron, Mary; Kitzmann, Katherine M. y Aaron, Jeffrey. (1999). Delinquent behavior, future divorce or nonmarital childbearing, and externalizing behavior among offspring: A 14-year prospective study. *Journal of Family Psychology*, 13(4), 568-579.
- Erel, O. y Burman, B. (1995). Interrelatedness of marital relations and parent-child relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 118, 108-132.
- Flórez, Rafael. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.
- Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56(1), 22-26.
- Haldane, John. (1995). La ética medieval y renacentista. En Peter Singer (Comp.), *Compendio de ética* (pp. 198-216). Madrid: Alianza.
- Hannon, P. (1996). School is too late: Preschool work with parents in family involvement. En S. Wolfendale y K. Topping (Eds.), *Literacy: Effective partnership in education* (pp.115-131). London: Cassell.
- Heiss, J. (1996). Effects of African American family structure on school attitudes and performance. *Social Problems*, 43, 246-265.
- Hewlett, S. (1991). *When the bough breaks: The cost of neglecting our children*. New York: Basic Books.
- Horrocks, John E. (1990). *Psicología de la adolescencia*. México: Trillas.
- Ingrassia, M. (1993, 22 de noviembre). Growing up fast and frightened. *Newsweek*, p. 23..
- Kagan, Spencer. (2001). Teaching for character and community. *Educational Leadership*, 59(2), 50-55.
- Lickona, Thomas. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51(3), 6-11.
- Lickona, Thomas. (2001, 19 de noviembre). Thomas Lickona talks about character education. *Early Childhood Today*, pp. 7-11.
- Littlejohn-Blake, S. y Darling, C. A. (1993). Understanding the strengths of African American families. *Journal of Black Studies*, 23, 44-62.
- Loehrer, Michel C. (1998). *How change a rotten attitude*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Long, B. (1986). Parental discord vs. family structure: Effects of divorce on the self-esteem of daughters. *Journal of Youth and Adolescence*, 15, 19-27.
- Mandara, Jelani y Murray, Carolyn B. (2000). Effects of parental marital status, income, and family functioning on African American adolescent self-esteem. *Journal of Family Psychology*, 14(3), 475-490.
- McAdoo, J. L. (1997). The roles of African American fathers in the socialization of their children. In H. P. McAdoo (Ed.), *Black families* (3ª ed.) (pp. 183-197). Newbury Park, CA: Sage.
- McLanahan, S. S. (1985). Family structure and the reproduction of poverty. *American Journal of Sociology*, 90, 873-901.
- McLeod, J., Kruttschnitt, C. y Dornfeld, M. (1994). Does parenting explain the effects of structural conditions on children's antisocial behavior? A comparison of Blacks and Whites. *Social Forces*, 73, 575-604.
- Murray, C. B. y Fairchild, H. (1989). Models of Black adolescent academic under-achievement. En R. Jones (Ed.), *Black adolescents* (pp. 49-62). Berkeley, CA: Cobb y Henry.
- O'Neill, Onora. (1995). La ética kantiana. En Peter Singer (Comp.), *Compendio de ética* (pp. 253-266). Madrid: Alianza.
- Park, J. Z. y Smith, C. (2000). To whom much has been given: Religious capital and community voluntarism among churchgoing protestants. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 39(3), 272-286.
- Partridge, S. y Kotler, T. (1987). Self-esteem and adjustment in adolescents from bereaved, divorced, and intact families: Family type versus family environment. *Australian Journal of Psychology*, 39, 223-234.
- Paschll, M., Ennett, S. y Flewelling, R. (1996). Relationship among family characteristics and violent behavior by black and white male adolescents. *Journal of Youth y Adolescence*, 25, 177-197.
- Pence, Greg. (1995). La teoría de la virtud. En Peter Singer (Comp.), *Compendio de ética* (pp. 347-360). Madrid: Alianza.
- Phillips, C. y Asbury, C. (1993). Parental divorce/separation and the motivational characteristics and educational aspirations of African American University students. *Journal of Negro Education*, 62, 204-210.
- Rachels, James. (1995). El subjetivismo. En Peter Singer (Comp.), *Compendio de ética* (pp. 581-592). Madrid: Alianza.
- Rice, F. Phillip. (1997). *Desarrollo humano: Estudio del ciclo vital*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.

FACTORES RELACIONADOS CON EL GRADO DE VIRTUD

- Rowe, Christopher. (1995). La ética de la antigua Grecia. En Peter Singer (Comp.), *Compendio de ética* (pp. 183-198). Madrid: Alianza.
- Saito, Naoko. (1998). *On the educational on the heart. The idea of growth in Emerson and Cavell for contemporary education*. Urbana: IL: University of Illinois.
- Schneewind, J. B. (1995). La filosofía moral moderna. En Peter Singer (Comp.), *Compendio de ética* (pp. 217-234). Madrid: Alianza.
- Scott, J. W. y Black, A. (1989). Deep structure of African American life: Female and male kin networks. *The Western Journal of Black Studies*, 13, 17-23.
- Secretaría de Planeación Municipal. (2002). *Anuario estadístico de Medellín*. Medellín: Departamento de Análisis Estadístico.
- Stark, R. (2001). Religion y moral: gods, rituals, and the moral order. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 40(4), 619-636.
- Taylor, R. J., Chatters, L. M., Tucker, M. B. y Lewis, E. (1990). Developments in research on Black families: A decade review. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 993-1014.
- Teachman, J., Day, R., Paasch, K., Carver, K. y Call, V. (1998). Sibling resemblance in behavioral and cognitive outcomes: The role of father presence. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 835-848.
- UNICEF. (2001). *What young people think*. Panamá: UNICEF.
- Verducci, Susan. (1999). *Empathy and morality*. Urbana IL: University of Illinois.
- Wallerstein, J. y Blakeslee, S. (1989). *Second chances: Men, women, and children a decade after divorce*. New York: Ticknor y Fields.
- White, Elena. (1958). *El camino a Cristo*. Washington: Review and Herald.
- White, Elena. (1971a). *Consejos para maestros, padres y alumnos*. Mountain View, CA: Pacific Press.
- White, Elena. (1971b). *Palabras de vida del Gran Maestro*. Mountain View, CA: Pacific Press.
- White, Elena. (1987). *La educación*. México: APIA.
- White, Elena. (1996). *La educación cristiana*. Miami: APIA.
- Wilson, A. N. (1979). *The developmental psychology of the Black child*. New York: African Research Publications.
- Wilson, M. N. (1992). Perceived parental activity of mothers, fathers, and grand-mothers in three-generational Black families. En K. Burlew, C. Banks, H. P. McAdoo y D. A. A. Azibo (Eds.), *African American psychology: Theory, research, and practice* (pp. 87-104). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wong, David. (1995). El relativismo. En Peter Singer (Comp.), *Compendio de ética* (pp. 593-604). Madrid: Alianza.
- Young, Robert. (1995). Las implicaciones del determinismo. En Peter Singer (Comp.), *Compendio de ética* (pp. 711-721). Madrid: Alianza.

ESTUDIO EXPLORATORIO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE CONTENIDOS ACTITUDINALES EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DEL PROFESORADO EN PSICOLOGÍA: UN ENFOQUE INTERPRETATIVO

Gladys Mabel Duarte y Carmen Pelinski

Instituto Superior "Antonio Ruiz de Montoya", Misiones, Argentina

RESUMEN

Este estudio exploratorio procuró analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos actitudinales en el Profesorado en Psicología de una Institución de Educación Superior de la ciudad de Posadas, Misiones, Argentina. Pretendió identificar, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, los factores más importantes que intervienen en la transmisión de actitudes, a partir del análisis de las opiniones de alumnos y docentes de la carrera. Se han analizado diferentes variables inherentes a los actores involucrados en dichos procesos: (a) factores propios de los alumnos, (b) factores propios de los docentes y (c) factores contextuales, que pueden promover o afectar negativamente esta dinámica.

Los datos fueron obtenidos a partir de cuestionarios elaborados para dos grupo en estudio: alumnos y docentes del Profesorado en Psicología. La información obtenida fue sometida a análisis cualitativos y cuantitativos, que permitió constatar qué factores son los más destacados por ambos grupos estudiados.

De acuerdo con los nuevos diseños curriculares, las actitudes forman parte de todas las áreas y materias de aprendizaje. En cada bloque temático se proponen un conjunto de actitudes que deben ser aprendidas por los alumnos, en un mismo nivel de importancia que los contenidos conceptuales y procedimentales. Esta nueva concepción acerca de los contenidos curriculares pone de manifiesto la relevancia del proceso de socialización que se desarrolla en las instituciones escolares, donde se forman y se consolidan actitudes, valores y pautas de comportamiento. Según Bolívar Botía (1993), la distinción entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitu-

dinales es de naturaleza meramente pedagógica. Existen contenidos actitudinales que pueden transversalizar los otros contenidos, en la medida en que están presentes en diferentes áreas del conocimiento, tal como la adquisición de valores éticos. Sin embargo, existe otro grupo de contenidos actitudinales que son más específicos de cada disciplina, están relacionados con las características especiales de cada materia y se necesitan para generar sus conocimientos. A pesar de esta diferenciación, ambos tipos son contenidos actitudinales porque implican tendencias persistentes en el comportamiento que se encuadran dentro de determinados principios normativos.

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE CONTENIDOS ACTITUDINALES

El planteo de la Reforma Educativa actualmente vigente en Argentina establece la importancia de incluir en los nuevos currículos la enseñanza de actitudes como contenido educativo explícito junto con las intenciones educativas y en el mismo nivel que los contenidos conceptuales y procedimentales. Esta postura reconoce a la escuela como agente socializador, generador de actitudes, ampliando las perspectivas pedagógicas de los docentes en la medida en que pasan a asumir un papel activo en la transmisión de actitudes y valores en los alumnos, lo que implica un esfuerzo adicional de su parte para comprender el funcionamiento de los procesos involucrados.

La formación de actitudes implica la adquisición de valores y pautas de conducta por parte de los alumnos, los cuales son transmitidos en primer lugar por la familia, primer agente socializador y, en segundo lugar, por la escuela, que pasa a ser un segundo socializador-vehiculizador de las intenciones educativas establecidas en los currículos. Este proceso de formación de actitudes puede ser entendido a partir de la consideración de este proceso como fenómeno de influencia social, en el cual el profesor pasa a asumir el rol de persona significativa respecto del individuo, objeto de influencia. Según Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1994), el profesor, como comunicador o potencial transmisor de mensajes actitudinales y valorativos, posee varios recursos a los que puede recurrir en su intento de persuadir a los alumnos. Uno de los factores destacados en los procesos de influencia social está referido a los rasgos de personalidad de las personas involucradas. La capacidad de persuasión del transmisor (el docente en este caso) contribuye, en parte, a la eficacia de la comunicación. Para ello, el

profesor debe "esforzarse" en ser persuasivo, a fin de facilitar el proceso de transmisión de valores y actitudes. Dicho esfuerzo consiste en brindar condiciones generales que contemplen aspectos diferentes de los contenidos a ser enseñados. En la medida en que tales contenidos tengan un carácter novedoso, útil y atractivo, habrá mayores posibilidades de que los alumnos adquieran actitudes positivas, no solo hacia el contenido en sí, sino también hacia aspectos más amplios relacionados con valores morales, tales como el respeto y la tolerancia, que se adquieren en forma indirecta mediante la interacción con el docente, de manera no intencional.

Existe un acuerdo general en aceptar que en el proceso de influencia social, que caracteriza a la formación de actitudes, se da una amplia gama de factores que ejercen influencia más o menos importante. La capacidad de persuasión de los docentes inferida a partir de sus propias actitudes para con el alumno, puede ser considerada una de las características clave en la producción de cambios actitudinales en los estudiantes. A su vez, dicha capacidad de persuasión por parte del docente está referida a una serie de conductas que conforman su accionar dentro del aula. Según Montero (1995) la eficacia docente puede ser entendida como un constructo en el que dos conjuntos de comportamientos del docente se encuentran estrechamente relacionados: los comportamientos instructivos y los comportamientos referidos a la organización, control y gestión del aula. Estas pautas parecen estar relacionadas directamente a las estrategias que el docente utiliza para transmitir contenidos actitudinales, lo que hace, en parte, a la capacidad de persuasión. Estas estrategias pueden ser descriptas en función de

los recursos didácticos que utiliza, su calidad de especialista o "experto" en el dominio de los temas impartidos y la manera en que se relaciona con los alumnos. Estas variables son comprendidas dentro de lo que se entiende por un "buen profesor", en la medida en que es capaz de producir cambios perdurables en los alumnos, y, por tanto, generar actitudes positivas en ellos. Estos factores relacionados con las características de un buen docente pueden tener un carácter de facilitadores del proceso de influencia social, cuando son positivos. Sin embargo, cuando son negativos o están ausentes, el proceso de influencia social se ve fuertemente limitado, afectando muchas veces la posibilidad de adquirir actitudes favorables por parte de los alumnos.

Por otro lado, tal como muestra la literatura disponible, existe otro grupo de variables cuyo impacto sobre la formación de actitudes puede ser identificado en los procesos de influencia social que se establecen en el aula. Factores motivacionales del alumno pueden ejercer una influencia decisiva en la formación de actitudes. De hecho, la manera en que el alumno se encuentra predispuesto para el aprendizaje determinará la forma en que se realiza el proceso de influencia social. A su vez, estas maneras se encuentran ligadas estrechamente con el sistema de valores, creencias y conocimientos de los alumnos, mediante el cual se forman las tendencias actitudinales expresadas en el proceso de socialización. Es decir, el alumno tenderá a presentar actitudes positivas o negativas dentro del ámbito escolar, en parte de acuerdo con los valores y creencias adquiridos previamente a lo largo de su interacción con el entorno social-familiar. Estas tendencias a tener una actitud

específica, por parte de los alumnos, está condicionada, además, por algunos factores presentes que pueden actuar como "facilitadores" u "obstaculizadores" en la formación de actitudes. Según Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1994), el grupo actúa como factor de influencia al establecer un patrón de conducta y de actitudes con el que cada individuo puede contrastar sus propias actitudes, valores, opiniones y comportamientos. En este sentido, la proximidad, comunicación, intercambio de información e igualdad de roles favorecen la similitud de actitudes, a partir de conductas imitativas por parte del individuo en relación con los demás miembros del grupo.

Para el docente —comunicador— existe una serie de variables que, según su opinión, podrían ser favorecedoras del proceso de transmisión de actitudes hacia los alumnos, o, de lo contrario, ejercen una influencia negativa al momento de enseñar actitudes de manera intencional. Asimismo, para los alumnos, este mismo proceso puede ser evaluado teniendo en cuenta otros factores condicionantes en la formación de actitudes, siendo relevante la obtención de esta información, en la medida en que son los alumnos los depositarios de todos los esfuerzos educacionales previstos en la programación curricular.

El objetivo del presente estudio fue reconocer y analizar las variables que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de actitudes, considerándolo una actividad intencional y planeada. Se tuvieron en cuenta factores inherentes a los alumnos, a los profesores y, también, aquellas variables independientes de ambos grupos, pero que ejercen un impacto decisivo en dicho proceso. Se desarrolló el análisis de dichas variables a partir de las opiniones personales de

alumnos y profesores acerca de la problemática en estudio.

Método

El enfoque interpretativo del presente trabajo se estructura dentro de una matriz conceptual cuyo objeto de estudio y estrategias utilizadas se orientan a la comprensión del hecho educativo con las singularidades y complejidades propias de la población estudiada. La información obtenida y analizada responde a la pretensión de resignificar el fenómeno abordado y utilizarlo para el perfeccionamiento de la práctica educativa.

Participantes

Fueron participantes del presente trabajo los docentes y alumnos del Profesorado en Psicología del Instituto Superior "Antonio Ruiz de Montoya" (ISARM), Misiones, Argentina.

De un total de 18 docentes respondieron únicamente 8, reflejando un bajo nivel de participación. La consigna impartida a los docentes estaba incluida en los protocolos de registro. La modalidad para responder los cuestionarios fue de carácter individual.

La población de alumnos estuvo constituida por 29 estudiantes del primer año de la carrera y por 30 del segundo. La modalidad de administración de los instrumentos para los alumnos fue grupal.

Instrumentos

La fase de recolección de datos de la presente investigación fue realizada durante los meses de agosto y septiembre de 2001.

Escala actitudinal para los docentes

La escala actitudinal para los docentes estaba compuesta de dos grandes

ítems (ver Apéndice A). En el ítem 1 fueron incluidas ocho sentencias de opinión y una escala valorativa del 1 al 3, representando el 1 un valor negativo (no concuerdo con la afirmación), el 2 un valor neutro (concuerdo parcialmente con la afirmación) y el 3 un valor positivo (estoy totalmente de acuerdo con la afirmación).

Las sentencias de opinión incluidas en este ítem estaban referidas a diversos aspectos, que representaban, a su vez, a diferentes variables que pueden afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos actitudinales.

Estas variables fueron seleccionadas en función de la revisión de la literatura referida a la formación de actitudes dentro de un enfoque dado por la psicología social. A su vez, fueron considerados algunos aspectos de la experiencia áulica de las autoras, que contribuyeron a la formulación de las sentencias de opinión.

Las variables enumeradas en este ítem abarcaban (a) aspectos inherentes al docente, relacionados específicamente a la motivación y disposición para dar clases (subítem a); (b) aspectos interpersonales, que abarcaban las relaciones sociales entre los colegas (subítem b) y las relaciones sociales con el grupo de alumnos (subítem e); y (c) aspectos externos, que incluían factores institucionales (subítem c), coyunturales (subítem f), de reconocimiento social (subítem g) y remunerativo (subítem h), que pueden condicionar la labor docente.

En el ítem 2, se solicitó una valoración comparativa de algunas variables consideradas determinantes en la transmisión de contenidos actitudinales. Los docentes debían seleccionar una sentencia dentro de las presentadas como opciones. Cada una de ellas abarcaba diferentes aspectos: (a) situación personal,

(b) situación laboral, (c) características del grupo de alumnos, y (d) ambiente institucional.

Escala actitudinal administrada a los alumnos

La escala actitudinal administrada a los alumnos estaba compuesta por seis ítemes (ver Apéndice B), en los cuales los alumnos debían realizar valoraciones sobre diferentes aspectos relacionados con el docente en general y su capacidad de transmitir contenidos curriculares. Además, fueron solicitadas valoraciones sobre dichos contenidos, y por otro lado, cuestiones relativas al alumno y a la influencia de su propia motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los distintos espacios curriculares.

En el ítem 1 fueron enunciadas diferentes características del docente. A partir de este listado, el alumno debía seleccionar únicamente una opción que representara su opinión personal. De esta manera el alumno realizaba una valoración comparativa sobre la influencia determinante de algunas cualidades del docente.

Los aspectos abarcados en este ítem se referían a características personales del docente (subítemes a y d) y su condición de experto en el dominio de contenidos y metodologías (subítemes b y c).

En el ítem 2 se apuntó también a características del docente que podrían incidir específicamente en la enseñanza de contenidos curriculares. Estas características fueron enunciadas en diferentes subítemes, en los cuales el alumno debía otorgar un valor del 1 al 3, representando el 1 un valor negativo (nada importante), el 2 un valor neutro (medianamente importante) y el 3 un valor positivo (muy importante).

Los aspectos valorados en este ítem estaban referidos a cualidades inherentes

al profesor que, a su vez, podrían favorecer o interferir los procesos de enseñanza-aprendizaje; por ejemplo, la capacidad de escuchar al alumno, la disposición y motivación en el dictado de las clases, la humildad ante el conocimiento científico, entre otras.

En el ítem 3 fue utilizada una modalidad de valoración idéntica a la propuesta en el ítem anterior. Fueron enfocadas específicamente características de los contenidos curriculares. Los aspectos valorados hacían referencia a la utilidad, actualización, novedad y orden de los contenidos curriculares, en general.

Asimismo en el ítem 4 fue implementada la misma modalidad de valoración que en los ítemes 2 y 3. En este ítem se incluyeron sentencias que se referían a la capacidad didáctica del docente, como por ejemplo, el manejo de técnicas expositivas y grupales y la capacidad de relacionar teoría y práctica.

Para el análisis del ítem abierto (ítem 5) se siguió el siguiente procedimiento. La pregunta abierta permitió realizar un análisis cualitativo de las características destacadas por los alumnos. Para eso, fueron determinadas dos grandes categorías principales: por un lado, los aspectos de la personalidad del docente y, por otro lado, los de su capacidad didáctica. Estos aspectos, a su vez, fueron separados en positivos y negativos de acuerdo a la valoración de los alumnos. Cada opinión de los alumnos fue analizada y listada separándose aquellas que representaban menciones positivas de aquellas que señalaban menciones negativas. Cabe destacar que estos rasgos mencionados por los alumnos representaban cualidades que eran observadas efectivamente en los docentes o eran características que ellos deberían poseer según el criterio del estudiante (no directamente observadas).

Para una mejor sistematización, dentro de cada categoría principal, se realizó una subdivisión en categorías secundarias denominadas unidades temáticas, en función del criterio utilizado para su agrupamiento, es decir, la consideración en unidades de acuerdo con el tema abordado en cada una de las opiniones.

De esa manera, cada opinión de los estudiantes, ya separada en función de las categorías principales mencionadas anteriormente, fue analizada más exhaustivamente y localizada dentro de las unidades temáticas.

Para la categoría *personalidad del docente* se establecieron las siguientes unidades temáticas: (a) habilidades del docente para establecer interacciones satisfactorias con los alumnos (positiva), (b) inhabilidad del docente para establecer interacciones sociales con los alumnos (negativa), (c) características positivas de personalidad del docente (positiva) y (d) características inadecuadas de la personalidad del docente (negativa).

Para la categoría *capacidad didáctica* se establecieron las siguientes unidades temáticas: (a) calidad del desempeño docente (positiva), (b) poca calidad en el desempeño docente (negativa), (c) adecuaciones de elementos curriculares a las características del alumno y del grupo (positiva), (d) inadecuación de elementos curriculares a las características del alumno y del grupo (negativa), (e) adaptación a la realidad y actualización de elementos curriculares (positiva) y (f) inadaptación a la realidad y desactualización de elementos curriculares (negativa).

Cada unidad temática fue subdividida, a su vez, en positiva y negativa, considerándose la presencia de rasgos específicos y su contraparte negativa, sea por ausencia del rasgo (por ejemplo: puntualidad-impuntualidad) o por la calidad del rasgo y su opuesto (por ejemplo:

clases dinámicas-clases poco dinámicas o estáticas).

Cabe destacar, que en este ítem abierto se predispuso al alumno a manifestarse libremente acerca del docente en general. De esta manera, este diseño metodológico refleja con mayor claridad las opiniones de los alumnos.

Resultados y discusión

Análisis de la escala actitudinal administrada a los alumnos

En el ítem 1 de la escala actitudinal administrada a los alumnos se incluyó una lista de cuatro cualidades del docente que podrían influir en los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde los alumnos debían optar por una única alternativa.

El análisis cuantitativo de este ítem realizado en ambas instancias (ver Tabla 1) muestra un mayor porcentaje en el subítem c, referido al docente como "experto en el dominio de metodologías para transmitir contenidos". Este resultado puede ser interpretado en el sentido de que la enseñanza de contenidos y la forma de hacerlo genera en el alumno "evaluaciones subjetivas" acerca del contenido en sí y del "docente transmisor". Si estas evaluaciones son positivas, se supone que posibilitarán los aprendizajes en general, formándose una retroalimentación favorable.

A partir del ítem 2, la escala se centró en sentencias de opiniones que el alumno debía valorar según grados: muy importante, medianamente importante y nada importante, referidas a diferentes variables.

Específicamente en el ítem 2 fueron focalizados algunos aspectos de la personalidad del docente que podrían incidir en la transmisión de contenidos.

En la Tabla 2 se muestran los porcentajes obtenidos en el ítem 2 para los dos subgrupos.

Tabla 2
Porcentajes de respuestas al ítem 2, "Características del docente", en la escala de actitudes administradas a los alumnos

Subítem	Grupo					
	Primer año			Segundo año		
	Nada importante	Mediamente importante	Muy importante	Nada importante	Mediamente importante	Muy importante
Humilde ante el conocimiento científico	3	57	40	3	48	48
Capaz de escuchar al alumno	0	7	93	0	0	100
Capaz de mostrarse positivo y dispuesto en el dictado de las clases	0	17	83	0	21	79
Riguroso ante el cumplimiento de las normas por parte de los alumnos	3	67	30	11	72	17
Protagonista principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje	33	37	30	17	62	21
Respetuoso en el cumplimiento de sus funciones	3	13	83	0	14	86

Se observa que en los subítemes b, c y f los alumnos valoran como muy importantes las características "capaz de escuchar al alumno", "capaz de mostrarse positivo y dispuesto en el dictado de las clases" y "respetuoso en el cumplimiento de sus funciones" respectivamente. Cabe aclarar que la totalidad de los alumnos de segundo año consideraron "muy importante" la capacidad de escuchar al alumno. Los resultados obtenidos en este análisis ponen de manifiesto que la formación de actitudes por parte de los alumnos está inserta en el proceso educativo que implica una realidad dinámica. Esta realidad, a su vez, está determinada por la presencia de factores de influencia social, en cuya dinámica el docente adquiere un rol significativo. En este sentido, el profesor se convierte en potencial comunicador y transmisor de actitudes y valores, con diferentes recursos que puede utilizar en su intento de persuadir al grupo de alumnos (Coll et al., 1994).

Esta "utilización de recursos" por parte del profesor hace suponer la intencionalidad en la transmisión de actitudes, tal como es sustentado en la reforma educativa. Sin embargo, el profesor ejerce influencia social con la simple acción de enseñar teorías o métodos propios de su área disciplinar. Una de las maneras de ejercer dicha influencia es por medio de sus características personales que constituyen un poderoso motor en la eficacia de dichos procesos de influencia. En el presente ítem se resaltan del profesor, dentro de su rol de comunicador, ciertos valores morales que facilitan la enseñanza. La capacidad de escuchar al alumno supone un cierto grado de apertura y accesibilidad que facilita el contacto social y la interacción "cara a cara". Esta interpretación puede ser llevada al subítem c, en el que se valora la capacidad de ser positivo y dispuesto en el dictado de las clases. Probablemente esta característica personal del docente induce en el alumno una mayor motivación al

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE CONTENIDOS ACTITUDINALES

aprendizaje, aumentando, por ejemplo, su concentración, su interés, y, por ende, su participación durante las clases. Asimismo, la valoración sobre la capacidad del docente de respetar sus propios roles y funciones lleva a suponer que el alumno incorpora la figura del docente como referente o "modelo" a ser imitado.

A pesar de que en el ítem 1 es valorada con mayor significación la condición de experto en el dominio de metodologías para transmitir contenidos, el análisis del ítem 2 agrega componentes relacionados a rasgos de personalidad del docente que actúan como condicionantes de la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta línea, Bolívar Botía (1993) reconoce que "el profesor maestro no puede, en la práctica, desligar su función de enseñante de la de educador, los alumnos verán las actitudes y valores traducidos del saber y del corpus disciplinar que está estudiando" (p. 192).

Al analizar el ítem 3 referido a las "características de los contenidos curriculares", es posible deducir diferencias en los porcentajes entre las respuestas de los alumnos de primero y segundo años. En la Tabla 3 se constata en la submuestra de primer año una mayor frecuencia de la valoración "muy importante" en todos los subítemes, mientras en los datos correspondientes a los alumnos de segundo año, los subítemes b y c son valorados como muy importantes, siendo los demás relativizados con un mayor porcentaje de valoraciones neutras, es decir como medianamente importantes.

El punto de partida para interpretar estos resultados se basa en la premisa de que el mensaje ocupa un lugar importante en los procesos de influencia social, en este caso los contenidos curriculares. Según la reforma educativa éstos no son sólo conceptuales o informativos, sino

que incluyen todo lo que es objeto de aprendizaje en el centro escolar o, en otros términos, todo aquello que ocupa el tiempo escolar. Así, los contenidos actitudinales forman parte de todas las áreas y materias de aprendizaje; es decir, transversalizan el proceso educativo. En la medida en que estos contenidos curriculares respondan a determinadas características, serán en mayor o en menor medida "facilitadores" de la formación o cambio actitudinal. En este sentido, los alumnos de primer año consideraron "muy importante", en mayor porcentaje, a todas las opciones presentadas: lo novedoso, lo útil, lo actualizado y lo ordenado en su presentación. Sin embargo, en la submuestra de segundo año se observa una mayor selectividad en la elección de las características de los contenidos curriculares, siendo más frecuentes las referidas a: "lo útil y lo actualizado". Estas tendencias mostradas en el análisis probablemente correspondan a las actuales demandas sociales a las que constantemente se ven expuestos los alumnos.

La Tabla 4 presenta las valoraciones de los alumnos de primero y segundo años sobre aspectos relativos a la enseñanza de los contenidos curriculares. Se observa un porcentaje significativamente mayor en la valoración "muy importante" del subítem e, que se refiere a la "capacidad de relacionar teoría y práctica" en ambos subgrupos. Por otro lado, los subítemes a, c y d revelan un mayor porcentaje de la valoración "muy importante", aunque poco expresivo en ambas submuestras. Además se constata un menor porcentaje de la valoración "muy importante" en el subítem b que hace mención al "empleo de técnicas grupales", reflejándose idéntica distribución de los resultados de este ítem en ambas instancias.

Tabla 3
Porcentajes de respuestas al ítem 3, "Características de los contenidos actitudinales", en la escala de actitudes administradas a los alumnos

Subítem	Grupo					
	Primer año			Segundo año		
	Nada importante	Mediamente importante	Muy importante	Nada importante	Mediamente importante	Muy importante
Lo novedoso	3	30	67	6	66	28
Lo útil	3	23	73	0	24	76
Lo actualizado	0	23	77	0	28	72
Lo ordenado en su presentación	7	20	73	14	48	38

Tabla 4
Porcentajes de respuestas al ítem 4, "Enseñanza de contenidos actitudinales", en la escala de actitudes administradas a los alumnos

Subítem	Grupo					
	Primer año			Segundo año		
	Nada importante	Mediamente importante	Muy importante	Nada importante	Mediamente importante	Muy importante
Buen manejo de técnica expositivas	0	40	60	3	31	66
Empleo de técnicas grupales	7	53	40	0	62	38
Capacidad de síntesis	20	10	70	0	41	59
Selección y uso de material bibliográfico	7	26	67	0	24	76
Capacidad de relacionar teoría y práctica	0	7	93	0	0	100

La enseñanza de actitudes debe ser entendida de un modo ineludiblemente interrelacionado con los ambientes donde se genera el aprendizaje y la manera como se transmiten o enseñan los contenidos. La preferencia del alumnado —puesta de manifiesto en el ítem 1— acerca de las cualidades de un buen profesor y su "condición de experto en el dominio de metodologías" puede ser asociado con la "capacidad de relacionar teoría y práctica" evidenciada como "muy importante" en el ítem 4. Es probable que el alumno sienta una mayor in-

clinación hacia actitudes positivas en la medida en que el docente utilice recursos para la aplicación de principios teóricos a la realidad concreta, lo que, a su vez, es consistente con la noción de "utilidad" de los contenidos curriculares resaltada como característica importante en el análisis del ítem 3.

En la Tabla 5 se presentan los porcentajes de los dos subgrupos para el ítem factores motivacionales del alumno. En este ítem, el alumno debía valorar cada sentencia de opinión presentada, de acuerdo con su criterio, según concordaba

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE CONTENIDOS ACTITUDINALES

totalmente, parcialmente o no concordaba con las afirmaciones. Se observa en las dos submuestras un mayor porcentaje de acuerdo para el subítem b, que hace referencia al interés de los alumnos por los temas desarrollados en cada espacio curricular.

En las respuestas de los alumnos de primer año, se constata, en segundo lugar, una frecuencia considerable para el subítem c, "Mi motivación durante el dictado de clases varía según mi estado de ánimo". Sin embargo, en las respuestas de los alumnos de segundo año, no se observan diferencias relevantes entre los porcentajes de los demás subítemes. Es notable, también, el mayor número de valoraciones neutras otorgadas al ítem a, "Mi interés por un espacio curricular depende de las características personales del docente". Resulta evidente, en este análisis que, en términos comparativos,

dentro de estos factores motivacionales, las características del docente no representan un condicionante específico para generar interés en los alumnos. Sí lo hacen los temas desarrollados en los espacios curriculares parecen ser manifiestamente más determinantes en la definición del interés por parte de los alumnos.

Por otro lado, este análisis no se contradice con los resultados obtenidos en las variables referidas a las "cualidades del docente" y "características del docente", evaluadas intradimensionalmente, las que podrían favorecer la transmisión de contenidos actitudinales.

La Tabla 6 exhibe la frecuencia absoluta de las diferentes unidades temáticas surgidas del análisis del ítem abierto. Dichas unidades temáticas son presentadas con sus respectivas subcategorías y para ambos subgrupos.

Tabla 5
Porcentajes de respuestas al ítem 5, "Factores motivacionales", en la escala de actitudes administradas a los alumnos

Subítem	Grupo					
	Primer año			Segundo año		
	Nada importante	Media-namente importante	Muy importante	Nada importante	Media-namente importante	Muy importante
Mi interés por un espacio curricular depende de las características personales del profesor	28	60	12	21	62	17
Mi interés por un espacio curricular depende de los temas desarrollados	0	23	77	0	41	59
Mi motivación durante el dictado de clases varía según mi estado de ánimo.	3	33	63	28	38	34
El grupo al cual pertenezco influye en mi motivación durante las clases	20	43	37	41	17	41
Mi motivación durante el dictado de las clases depende de algunos factores externos (temperatura, horario, ruidos molestos y ubicación en el aula)	20	43	37	34	34	31

Tabla 6
Frecuencia absoluta de las diferentes unidades temáticas surgidas del ítem abierto

Código de unidades temáticas	Grupo	
	Primer año	Segundo año
Personalidad		
1.a.+	14	9
1.a.-	18	5
1.b.+	10	3
1.b.-	8	9
Capacidad didáctica		
1.a.+	18	5
2.a.-	5	2
2.b.+	6	5
2.b.-	5	2
2.c.+	3	2
2.c.-	3	3

El análisis de los datos de los alumnos de primer año muestra una mayor frecuencia para la categoría relacionada a la personalidad del docente dentro de la valoración negativa, referida a la inhabilidad del docente para establecer interacciones sociales con los alumnos. Comparativamente, existe una consistencia entre estos resultados y aquellos obtenidos en el primer ítem de la escala actitudinal, en el cual los alumnos otorgaron valoraciones medianamente expresivas al subítem a, referido a la aptitud del docente para crear un buen clima en el aula. Esto lleva a plantear una serie de interrogantes acerca de cuáles serían los modos de acción más eficaces del docente en el aula. Tal como manifiesta Montero (1995), la identificación de las maneras de hacer de los profesores es el objetivo de la investigación sobre estilos de enseñanza, de los cuales se dedu-

cen los diferentes resultados y la concreción del aprendizaje en el aula.

Según los datos del ítem abierto, las interacciones sociales entre docentes y alumnos son altamente valoradas por éstos. Aparentemente, estas condiciones son favorables para un buen clima de aprendizaje. Sin embargo, las valoraciones negativas otorgadas a este aspecto demuestran, probablemente, una disconformidad por parte de los alumnos respecto de la falta de habilidades de algunos docentes para establecer interacciones sociales satisfactorias, como cuando expresan, por ejemplo "falta de capacidad de escuchar", "falta de respeto a las opiniones de los alumnos" o "falta de igualdad en el trato con los alumnos".

En términos comparativos generales, hubo una frecuencia levemente superior de menciones acerca de los docentes en relación a su capacidad didáctica y dentro de la categoría personalidad del docente, un predominio de los aspectos referidos a sus habilidades sociales.

Dentro de la categoría capacidad didáctica fueron resaltadas características positivas relacionadas a la calidad del desempeño docente, en una proporción mayor que la de las demás subcategorías. Por otro lado, los alumnos de segundo año manifestaron un bajo número de opiniones en el ítem abierto, por lo cual las frecuencias generales obtenidas fueron menores que en primer año. Sin embargo, analizando ambas unidades temáticas, se observa una similar distribución de frecuencia en ambas submuestras. Se constata un predominio de opiniones relativas a la personalidad del docente, con una mayor cantidad de menciones positivas sobre sus habilidades sociales y mayor cantidad de menciones negativas sobre la personalidad del docente propiamente dicha. En otro

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE CONTENIDOS ACTITUDINALES

sentido, para la capacidad didáctica del docente, se observa una distribución más equilibrada entre las diferentes subcategorías.

Análisis de la escala actitudinal administrada a los docentes

Las opiniones de los docentes sobre

los factores que influyen en su desempeño (ver Tabla 7) se agrupan en función de tres valores diferentes: uno positivo (estoy totalmente de acuerdo con la afirmación), uno neutro (conuerdo parcialmente con la afirmación) y uno negativo (no concuerdo con la afirmación).

Tabla 7

Porcentajes de respuestas-opiniones de docentes sobre los factores que influyen en su desempeño

Subítem	Categoría de opinión		
	No concuerdo	Concuerdo parcialmente	Totalmente de acuerdo
a: Me siento más o menos motivado y dispuesto para dar clases según mi situación personal.	22	56	22
b: Para mí, las relaciones interpersonales entre mis colegas son fundamentales en mi desempeño como docente.	22	33	44
c: Los factores institucionales (humanos, materiales e infraestructura) condicionan mi actividad como docente.	22	56	22
d: Las características del grupo de alumnos con los cuales trabajo actúan como estímulo u obstáculo a mi labor docente.	11	56	33
e: Me comunico mejor con los alumnos que demuestran interés y participación.	11	22	67
f: Las coyunturas a nivel educativo repercuten en la calidad de mi accionar docente.	33	56	11
g: Siento que mi labor como profesor es reconocida socialmente.	22	56	22
h: El aspecto remunerativo condiciona mi desempeño frente al aula.	56	33	11

La categoría “e” presenta un predominio del indicador positivo, lo que podría representar una alta adhesión por parte de los docentes, al aspecto señalado en esa sentencia. El contenido de la misma alude al valor otorgado a una mejor comunicación con los alumnos que demuestran interés y participación. Este hecho puede ser interpretado de maneras diferentes. Por un lado, parece factible que los profesores asignen una

especial importancia al grado de conformidad de los alumnos a la consecución de los objetivos pedagógicos que se refieren a aspectos tales como atención, participación, interés y responsabilidad. En este caso particular, los docentes parecen dar mayor aprobación a aquellos estudiantes que asumen las “reglas del juego” impuestas desde la institución, constituyéndose en un elemento esencial para comprender el tipo

de relaciones que se establece entre docente y alumnos. Por otro lado, se puede interpretar, también, que la mejor valoración que otorga el profesor a sus alumnos participativos sea consecuencia del éxito de los procesos espontáneos de comunicación en el cual la reciprocidad representa un indicador de refuerzos sociales.

El factor comunicación es, también, señalado en segundo lugar, observando el indicador positivo en la categoría “b” referido a las relaciones interpersonales entre los colegas como factor fundamental para el desempeño docente. El valor positivo otorgado a ambas categorías (e y b) refuerza la relevancia del factor comunicacional en comparación con los demás factores enumerados.

Otro dato interesante resulta del análisis de la categoría “h” referida al aspecto remunerativo como condicionante del desempeño docente. Se observa una mayor frecuencia para el indicador negativo, lo que sugiere una baja adhesión por parte de los profesores a este aspecto puntual.

En la Tabla 8 se presenta la frecuencia de los factores determinantes en la transmisión de contenidos actitudinales por parte de los docentes. Se destacan las categorías c y d relativas a las características del grupo de alumnos (cantidad, interés y participación) y del ambiente institucional (relaciones interpersonales, recursos materiales infraestructura) en idéntica distribución de frecuencia. Estos resultados son coincidentes con los obtenidos en el ítem anterior, en términos de los contenidos implícitos que conllevan. En ambos ítems prevalece el factor comunicacional con alumnos y colegas, por sobre los restantes factores.

Tabla 8
Porcentaje de docentes por factor determinante en la transmisión de contenidos actitudinales

Factor	%
Situación personal (familiar, de salud, emocional)	22
Su situación laboral (aspecto remunerativo, estabilidad en el empleo, perspectiva de progreso).	11
Características del grupo de alumnos (cantidad de alumnos, interés y participación)	33
Ambiente institucional (relaciones interpersonales, recursos materiales, infraestructura edilicia)	33

Conclusiones

En este estudio se realizó una fragmentación de diferentes aspectos referidos al proceso educativo con el objeto de sistematizar la información, aunque, en realidad, esta fragmentación es artificiosa debido a la unidad que presenta dicho proceso y a la interrelación de sus diferentes dimensiones.

Al enseñar un contenido, el profesor genera una valoración en el alumno o grupo/clase que crea actitudes hacia el objeto de enseñanza. En este proceso, deben distinguirse tanto las características de la “información” enseñada, como las características del “modo” que se utiliza para transmitir dicha información. El presente trabajo abarcó las diferentes instancias de este proceso, evaluándose las actitudes de los alumnos hacia el contenido enseñado (información) y hacia las estrategias de enseñanza utilizadas (modos).

La elección del ítem “capacidad de escuchar” por parte de los alumnos como una cualidad inherente a un buen profesor no implica, necesariamente,

que dicho aspecto genere óptimos resultados educativos, medidos en función del rendimiento académico. Para ello, sería necesaria la profundización del estudio para establecer las correlaciones entre modelo educativo y rendimiento académico. Este trabajo se circunscribió únicamente a evaluar factores que influyen en la transmisión de contenidos actitudinales sin considerar cuál o cuáles métodos o estilos podrían ser más productivos en términos académicos.

Es probable que los alumnos ante la consigna de seleccionar cualidades de un buen profesor hayan sido inducidos a elegir aspectos aplicables a un modelo o referente social del mundo adulto en general y no específicos del "rol docente". En otras palabras parece ser que el joven busca en el docente modelos con los cuales pueda establecer vínculos sociales y poder cubrir necesidades formativas individuales. En esa misma línea, en el análisis del ítem abierto, el hecho de resaltar negativamente la inhabilidad del docente para establecer interacciones sociales, lleva a suponer, nuevamente, la importancia de la figura del profesor como exponente principal del proceso de influencia social que establece con los alumnos. En este proceso de influencia, el poder de persuasión del profesor, sea intencional o involuntario, parece estar más relacionado con las habilidades sociales que con la competencia del profesor para enseñar contenidos. Los alumnos desarrollan actitudes positivas o negativas hacia determinadas materias en función del ambiente que se genera durante el aprendizaje. De esta manera, las situaciones dentro del aula y la relación empática que el alumno establece con el profesor parecen propiciar condiciones favorables para crear actitudes positivas en los alumnos. Se debe resaltar, por otro lado, la fuerte valoración que ad-

quieran las relaciones interpersonales que el joven debe establecer en esta etapa evolutiva encarando las múltiples tareas del aprendizaje social con su grupo de pares y con los adultos que lo rodean (Hidalgo y Abarca, 1990). La figura del profesor probablemente ejerza mayor impacto en su formación cuando reúna las características que él mismo perciba como deficitarias en su formación.

Por otro lado, el porcentaje de la categoría "muy importante" obtenido en el subítem b —enseñanza de contenidos curriculares— sugiere la escasa valoración que los alumnos otorgan al empleo de las técnicas grupales. Esto, a su vez, puede ser interpretado como consecuencia del inadecuado manejo de las mismas, por parte de los docentes. Generalmente, el uso de estas técnicas es utilizado como recurso que mantiene al grupo "ocupado" dentro del aula, pero con dudosos resultados educativos, probablemente debido a fallas en la fase final del proceso que implica integración, síntesis, relación con otros contenidos y evaluación. En este sentido, las fallas de la implementación de las técnicas grupales llevan a los estudiantes a preferir otras, tales como las exposiciones en las cuales el docente toma el protagonismo y los alumnos una postura menos dinámica.

Cabe resaltar que los datos obtenidos fueron analizados desde una perspectiva interpretativa, la cual enfatiza la comprensión del hecho singular para la generación de cambios en la práctica educativa del grupo en estudio. Las conclusiones más relevantes hacen hincapié en la importancia que los estudiantes asignan a las características de los profesores que propician interrelaciones sociales positivas y empáticas. Probablemente un clima democrático dentro del aula estimula un mayor interés y participación

por parte de los estudiantes que aquellos climas áulicos autoritarios y poco flexibles. Cabe plantear que diferentes aspectos aún no aclarados sobre el rendimiento académico de los estudiantes y su asociación con las características particulares del docente podrían brindar una mejor comprensión de dichos procesos.

Referencias

Bolívar Botía, A. (1993). *Los contenidos actitudinales en el currículo*. Madrid: Escuela Española.

Coll, C.; Pozo, J.; Sarabia, B. y Valls, E. (1994). *Los contenidos en la reforma: Enseñanza de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.

Hidalgo, C. y Abarca, N. (1990). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 22(2), 265-282.

Montero, M. (1995). Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica. En E. C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación II: Psicología de la educación* (pp. 273-297). Madrid: Alianza.

APÉNDICE A

ESCALA VALORATIVA (administrada a los docentes)

1. Evalúe cada una de las sentencias de opinión de acuerdo con la siguiente escala de valoración y según su criterio personal.

- 1: No concuerdo con la afirmación
- 2: Concuerdo parcialmente con la afirmación
- 3: Estoy totalmente de acuerdo con la afirmación

a) Me siento más o menos motivado y dispuesto a dar clases según mi situación personal.

1 2 3

b) Para mí, las relaciones interpersonales entre mis colegas son fundamentales en mi desempeño como docente.

1 2 3

c) Los factores institucionales (humanos, materiales e infraestructura) condicionan mi actividad como docente.

1 2 3

d) Las características del grupo de alumnos con los cuales trabajo, actúan como estímulo u obstáculo a mi labor docente.

1 2 3

e) Me comunico mejor con los alumnos que demuestran interés y participación.

1 2 3

f) Las coyunturas a nivel educativo repercuten en la calidad de mi accionar docente.

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE CONTENIDOS ACTITUDINALES

- | | | | |
|--|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 |
|--|---|---|---|
- g) Siento que mi labor como profesor es reconocida socialmente.
- | | | | |
|--|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 |
|--|---|---|---|
- h) El aspecto remunerativo condiciona mi desempeño frente al aula.
- | | | | |
|--|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 |
|--|---|---|---|
2. Según su criterio, comparativamente, ¿cuál de las siguientes variables influye de manera determinante en la transmisión de contenidos actitudinales (indique una sola)?
- a) Su situación personal (familiar, de salud, emocional)
- b) Su situación laboral (aspecto remunerativo, estabilidad en el empleo, perspectiva de progreso)
- c) Características del grupo de alumnos (cantidad, interés y participación)
- d) Ambiente institucional (relaciones interpersonales, recursos materiales, infraestructura edilicia)

APÉNDICE B

ESCALA VALORATIVA (administrada a los alumnos)

1. Según su opinión, ¿cuál sería la cualidad más importante de un buen profesor?
(Marque con una x la opción elegida)
- a) Aptitud para crear un buen clima en el aula
- b) Su condición de experto en el dominio de los contenidos
- c) Su condición de experto en el dominio de la metodología para transmitir contenidos
- d) Rasgos de personalidad del docente
2. Para enseñar contenidos actitudinales, el docente debe ser:
(Otorgue un valor del 1 al 3 a cada opción, de acuerdo con la siguiente escala:
1: nada importante; 2: medianamente importante; 3: muy importante)
- a) Humilde ante el conocimiento científico
- | | | | |
|--|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 |
|--|---|---|---|
- b) Capaz de escuchar al alumno
- | | | | |
|--|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 |
|--|---|---|---|

- c) Capaz de mostrarse positivo y dispuesto en el dictado de las clases
1 2 3
- d) Riguroso ante el cumplimiento de las normas por parte de los alumnos
1 2 3
- e) Protagonista principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje
1 2 3
- f) Respetuoso en el cumplimiento de sus funciones
1 2 3
3. ¿Qué aspectos considera importantes de los contenidos curriculares?
(Otorgue un valor del 1 al 3 a cada opción, de acuerdo con la siguiente escala:
1: nada importante; 2: medianamente importante; 3: muy importante)
- a) Lo novedoso
1 2 3
- b) Lo útil
1 2 3
- c) Lo actualizado
1 2 3
- d) Lo ordenado en su presentación
1 2 3
4. ¿Qué aspectos considera importantes en la enseñanza de dichos contenidos?
(Otorgue un valor del 1 al 3 a cada opción, de acuerdo con la siguiente escala:
1: nada importante; 2: medianamente importante; 3: muy importante)
- a) El buen manejo de técnicas expositivas
1 2 3
- b) Empleo de técnicas grupales
1 2 3
- c) Capacidad de síntesis
1 2 3
- d) Selección y uso de material bibliográfico
1 2 3
- e) Capacidad de relacionar teoría y práctica
1 2 3

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE CONTENIDOS ACTITUDINALES

5. ¿Qué otros aspectos positivos y/o negativos considera importantes en la personalidad y en la capacidad didáctica del docente:

Positivos: _____

Negativos: _____

6. En esta sección evalúe cada una de las sentencias de opinión, de acuerdo con la siguiente valoración y según su criterio personal:

- 1: No concuerdo con la afirmación
2: Concuerdo parcialmente con la afirmación
3: Estoy totalmente de acuerdo con la afirmación

- a) Mi interés por un espacio curricular depende de las características personales del profesor.

1 2 3

- b) Mi interés por un espacio curricular depende de los temas desarrollados.

1 2 3

- c) Mi motivación durante el dictado de clases varía según mi estado de ánimo.

1 2 3

- d) El grupo al cual pertenezco influye en mi motivación durante las clases.

1 2 3

- e) Mi motivación durante el dictado de las clases depende de algunos factores externos (temperatura, horario, ruidos molestos, ubicación en el aula).

1 2 3

LOS SISTEMAS ALGEBRAICOS COMPUTARIZADOS EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS: CONSIDERACIONES FILOSÓFICAS

Jaime Rodríguez Gómez
Universidad de Montemorelos, México

RESUMEN

El autor presenta primeramente las tendencias actuales de diversas filosofías de la educación, las cuales son criticadas por su carácter reduccionista. El presente trabajo se basa en una revisión bibliográfica de investigaciones recientes sobre la introducción de sistemas algebraicos computarizados (CAS: Computer Algebra System) en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. Los objetivos principales del artículo son identificar los fundamentos filosóficos que sustentan los estudios revisados, hacer un análisis y elaborar un marco filosófico personal sobre el tema.

El aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas constituyen un problema que ha encontrado diferentes soluciones según la época de análisis. Incluso se ha sugerido un cambio completo de contenido generando una matemática moderna. La investigación en educación matemática ha ido en aumento, proveyéndola de resultados científicos que le dan fundamento. Una de las líneas contemporáneas de investigación tiene que ver con la introducción de tecnología computacional en el estudio de la matemática.

Presentación de la problemática

El CAS es un software especializado en matemáticas, para el manejo de expresiones algebraicas. Tiene la capacidad de realizar operaciones aritméticas, algebraicas y gráficas. Algunos de los CAS más conocidos son: Derive, Mathematica, Maple y MathCad.

Históricamente la introducción de CAS ha pasado tres etapas identificadas

por Heid y Edwards (2001): (a) para reemplazar la manipulación simbólica tradicional, (b) para suplir la instrucción con papel y lápiz, y (c) como un catalizador para realizar nuevos acercamientos y como reemplazo de alguna matemática tradicional.

Cada una de estas etapas concibe de diferente manera los elementos involucrados en el proceso educativo de las matemáticas. Se presentan a continuación las concepciones identificadas en trabajos recientes de investigación, con respecto a estos elementos, a saber: alumno, maestro y contenido.

Elementos básicos involucrados

Alumno

En los trabajos revisados se observan diferentes acercamientos: el aspecto cognitivo, el desarrollo de habilidades y el aspecto afectivo.

En el aspecto cognitivo, Papert (citado en Dedic, Rosenfield, Cooper y Fuchs, 2001) postula que la construcción de

significado en ideas abstractas involucra procesos tales como la síntesis, la generalización y la deducción, y que estos altos procesos cognitivos fluyen de la experiencia activa con un suficiente número de ejemplos. Esto quiere decir que los constructivistas aspiran a crear ambientes de aprendizaje que aporten oportunidades para abordar el conocimiento activamente y que motiven a los estudiantes en la construcción de significado para conceptos abstractos y complejos. En este mismo sentido Moreno (1998) establece que “el conocimiento no es resultado ni de la sola actividad del sujeto ni tampoco de la presencia del objeto de conocimiento, sino que el conocimiento surge de la interacción del sujeto cognoscente y el objeto de su conocimiento” (p. 284).

En este proceso de construcción del conocimiento, interviene lo que suele llamarse instrumento de mediación, con respecto a lo cual Moreno añade que dichos instrumentos transforman de raíz la actividad cognitiva del estudiante, determinando así la estructura de una nueva acción instrumental. Para el presente análisis, el CAS juega el papel de instrumento de mediación, así como el papel y lápiz o cualquier otro medio o ambiente que participe en el proceso constructivo de conocimiento matemático. Berger (1998), acorde con Moreno, resume esta situación al decir que “si uno cambia las herramientas de pensamiento disponibles para un niño, su mente tendrá una estructura radicalmente diferente” (p. 15).

Otro aspecto que se considera al introducir el CAS en la educación matemática es el que Dedic et al (2001) llaman la regla de cuatro, al referirse a las perspectivas verbal, gráfica, numérica y

algebraica. Sus dos principales argumentos son los siguientes: (a) el conocimiento de cada aprendiz es individual y (b) se relaciona con su estilo de aprendizaje, sus fortalezas y debilidades. Históricamente los acercamientos a las matemáticas han sido geométricos, numéricos y verbales; sólo en los últimos cien años el acercamiento analítico ha sido dominante. La regla de cuatro intenta ajustar el balance, argumentando que cada acercamiento provee información importante para diferentes estudiantes.

Un elemento esencial del pensamiento matemático se observa en el comportamiento de expertos, quienes se mueven fluidamente entre las diferentes perspectivas, observando diferente información, estableciendo ligas entre perspectivas y determinando nuevas formas de proveer entendimiento. La exposición a distintas perspectivas y el requerimiento de moverse entre ellas pueden ayudar a crear en los estudiantes una forma más experta de pensar y un entendimiento más profundo de la matemática. Heid, Hollebrands, Iseri, Edwards y Graham (2002) añaden que en los ambientes del CAS el razonamiento matemático de un estudiante puede ir de acá para allá entre el sistema gráfico y el numérico, además de analizar las representaciones simbólicas con resultados provistos por la tecnología, corroborando y haciéndose preguntas.

Respecto del aprendizaje con el CAS, Lindsay (1999) observó que los estudiantes tienen dificultad para interpretar los resultados. Para algunos, la computadora puede presentar imágenes conflictivas que requieren cierto tipo de habilidades de pensamiento. Pocos estudiantes tienen los antecedentes requeridos y las

habilidades necesarias para desarrollar un alto nivel conceptual mediante el uso de herramientas tecnológicas; el uso del CAS como parte de una estrategia mixta (con papel y lápiz) puede estar lleno de dificultades y provocar grandes equivocaciones. Considerando esto, Lindsay propone que los estudiantes dediquen más tiempo para discutir y reflexionar sobre el significado de las respuestas de CAS, sean estas presentadas algebraica, numérica o gráficamente.

En el desarrollo de habilidades Doerr y Rieff (1999) sostienen que la tecnología da a los estudiantes la oportunidad de probar sus conjeturas y experimentar con las ideas. Heid y Edwards (2001) añaden que mediante el uso de CAS los alumnos pueden describir situaciones de la vida real, aproximar respuestas a problemas mediante el uso de métodos gráficos y tabulares, y pueden producir respuestas exactas. En este mismo sentido Heid et al (2002) dicen que las actividades con el CAS pueden revelar el razonamiento de los estudiantes de tal forma que se les pueden pedir justificaciones tales como (a) hacer conexiones entre las diferentes representaciones, (b) dar sentido a los resultados proporcionados por la tecnología, (c) reconciliar los resultados tecnológicos con la predicción del estudiante, o (d) construir una figura con las propiedades interrelacionadas dadas.

En el aspecto afectivo Noss y Hoyles (citados en Heid y Edwards, 2001) observaron que el CAS provee un marco en el cual los maestros y estudiantes pueden exteriorizar su entendimiento y en el cual ambos pueden expresar, modificar e investigar sus nuevos conocimientos matemáticos. Pierce y Stacey (citados en Heid y Edwards, 2001) identificaron al CAS como un medio que

permite la negociación de significados con los pares y maestros. Posteriormente Heid et al. (2002) concluyeron que los estudiantes desarrollan nuevas formas de interactuar con sus compañeros y buscan nuevas formas de negociación con respecto a los criterios para que una respuesta sea aceptada como correcta. Añadieron que los estudiantes necesitan aceptar una gran responsabilidad en su aprendizaje. De esto se puede inferir que el CAS proporciona un ambiente de discusión y análisis en el grupo de estudiantes y, como Stephens y Konvalina (1999) mencionan, crea actitudes más positivas hacia el curso y subsecuentemente hacia los instructores en el curso.

Maestro

Como menciona Mayes (1995), la implementación de computadoras en el currículo requiere cambios fundamentales en las estrategias de enseñanza de los maestros. Zehavi y Mann, (citados en Heid y Edwards, 2001) observaron que el uso del CAS incrementa la conciencia de los maestros hacia los aspectos cognitivos del aprendizaje; por lo tanto los maestros deben repensar el currículo y los aspectos didácticos del aprendizaje de las matemáticas. En esa dirección concluyen Henningsen y Stein (citados en Heid et al., 2002) que el maestro debe hacer más que simplemente seleccionar tareas matemáticas que valgan la pena. Debe crear un ambiente en el que los estudiantes se comprometan y discutan, además de pensar profundamente sobre las tareas sin reducir las demandas cognoscitivas.

Sin embargo es importante considerar a Dubinsky (citado en Subic y Yearwood, 1996), quien establece que lo que los maestros hacen en clase está

determinado por sus creencias de cómo se aprenden las matemáticas. Él establece cuatro posibles paradigmas acerca de cómo aprenden las personas y el papel que juega el maestro en cada uno:

1. Espontáneamente: El maestro cree que los estudiantes aprenden individual y espontáneamente al mirar un diagrama, o al escuchar un orador, y que poco se puede hacer por ayudarlos. El papel del maestro consiste entonces en motivar a sus estudiantes a aprender mediante la presentación de material en forma verbal, escrita o pictórica y esperar que aprendan por sí mismos.

2. Inductivamente: El maestro cree que los estudiantes aprenden inductivamente al trabajar con muchos ejemplos, extrayendo comportamientos comunes e ideas importantes de esta experiencia y de la organización de esa información en sus mentes. Esto lleva al maestro a ponerlos a hacer ejemplos durante gran parte del tiempo disponible de los estudiantes.

3. Constructivamente: El maestro cree que los estudiantes aprenden haciendo construcciones mentales al tratar con fenómenos matemáticos. Debería entonces estudiar esas construcciones, cómo las han hecho y lo que puede hacerse para inducir a los estudiantes a realizarlas.

4. Pragmáticamente: El maestro cree que los estudiantes aprenden matemáticas resolviendo problemas de otros campos. Su estrategia es entonces la de involucrar a los estudiantes en muchas aplicaciones.

El CAS jugará un papel diferente en cada uno de estos paradigmas.

Contenido

Dos ideas básicas surgen del uso de CAS en la enseñanza de las matemáticas,

según Subic y Yearwood (1996). La primera consiste en que mucha de la manipulación común puede ser reemplazada con ilustraciones interesantes de la teoría. La segunda se relaciona con la habilidad de calcular cantidades matemáticas rápida y convenientemente, lo cual permite el tratamiento de aplicaciones más complejas. Con respecto a la primera, tanto Podlesni (1999) como Dana-Picard (2001) establecieron que el CAS puede liberar al sujeto de desagradables tareas de cómputo, pero demanda muchas más habilidades de pensamiento matemático.

Estas declaraciones dan evidencia de que se requiere un cambio curricular, dejando en cierta medida la manipulación y generando propuestas que resulten, según Heid y Edwards (2001), en más problemas reales, exploración profunda de conceptos matemáticos, incremento de oportunidades para desarrollar conexiones entre ideas matemáticas, un rango mayor de ejemplos, mayor abstracción, un conjunto completo de ejemplos y contraejemplos en un período más breve de tiempo y nuevas formas de entender procedimientos tradicionales.

Apoyado en una filosofía pragmática y constructivista, así como en los tipos de interacción descritos por Boyce y Ecker, Subic y Yearwood (1996) proponen cambios curriculares en matemáticas según los lineamientos siguientes: (a) prescindir de mucha manipulación simbólica y rutinaria, (b) incrementar la visualización, (c) tratar con una mayor cantidad de problemas reales y (d) proveer un ambiente que propicie y estimule la exploración. Demana, Waits, Fey y Heid (citados en Mayes, 1995) concuerdan con estos aspectos de la renovación

curricular en matemáticas.

El contenido curricular en matemáticas depende en gran medida de las creencias que se tenga de ellas. Subic y Yearwood (1996) establecen cuatro categorías de creencias acerca de la naturaleza del cálculo y en cierta forma de la matemática:

1. Conocimiento: Se cree que la matemática es un cuerpo de conocimiento descubierto por nuestra sociedad (durante varios cientos años) que debemos pasar a las generaciones futuras, transfiriéndolo de nuestras mentes a las mentes de nuestros estudiantes.

2. Técnicas: Se cree que es un conjunto de técnicas para resolver problemas convencionales.

3. Pensamiento: Se cree que es un juego de ideas creadas por el pensamiento individual y colectivo.

4. Aplicaciones: Se cree que la esencia de la matemática es su poder para describir, explicar y predecir los fenómenos en el mundo físico.

La postura de Mayes (1995), según la cual la tecnología computacional debe ser integrada al currículo, concuerda con la de Subic y Yearwood (1996), quienes consideran que si los estudiantes la perciben como algo añadido, adoptan hacia ella actitudes negativas. Esto conlleva el requerir el uso de CAS no sólo en el laboratorio, sino también para trabajar en clase o con sus tareas. Además, dice Mayes (1995), un currículo exitoso en la transferencia tiene que utilizar la computadora como una herramienta para lograr un acercamiento, por el que los estudiantes exploren activamente un desarrollo coordinado entre ambientes algebraicos y geométricos.

Discusión y análisis

En la lectura de estos artículos se observa gran concordancia entre los presupuestos filosóficos que fundamentan la introducción del CAS en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. Todos parten de una idea relacionada con la construcción individual y colectiva del conocimiento. De esta manera proponen actividades que desarrollen en los estudiantes habilidades de exploración, conjetura, análisis y aplicación de conceptos matemáticos. Se percibe también un papel de colaboración por parte del docente en el sentido de proponer dichas actividades y no sólo de imponer ideas o procesos. El maestro cambia su papel de informador a facilitador del conocimiento.

Con respecto a la percepción de las matemáticas, se considera a éstas ya no como un conjunto de mecanizaciones sin sentido, sino como el conjunto de herramientas y habilidades que permiten comprender la matemática en sí misma y sus aplicaciones.

Siendo que personalmente considero, como Wooldrige (1991), que el dominio del hombre sobre la tierra incluye el desarrollo de las herramientas matemáticas que nuestra mente finita sea capaz de comprender, es necesario reorientar la concepción general de las matemáticas. Hay que conocer no sólo el manejo de las herramientas sino su utilidad en diferentes situaciones. Y para ello hay que pasar a un nivel de conceptualización y dejar la mecánica o el manejo de la herramienta a los CAS.

Con base en estas ideas, concuerdo con los cambios curriculares propuestos, con las estrategias de adquisición y generación de conocimiento y con las posibilidades de desarrollo del estudiante, pero creo que el marco de estas acciones

está determinado por el hecho de considerar el aprendizaje de la matemática como un proceso de descubrimiento. Al considerarlo de esta forma creo en la fuente de dicho conocimiento y en su deseo de ayudarnos en ese proceso. Esto implica ir más allá de lo que los autores analizados proponen, en el sentido de recurrir a esa fuente en el proceso de aprendizaje y uso de las matemáticas. También creo que a causa de la degradación humana se han disminuido las facultades del sujeto y por ello es necesario recurrir al apoyo externo en los procesos mentales de análisis y descubrimiento de las matemáticas. Creo que el CAS puede ser un buen instrumento externo que permita generar una estructura de las matemáticas más acorde con las concepciones contemporáneas.

Conclusión

Al hablar de la introducción de CAS en el proceso educativo, es necesario reconocer que “la tecnología es esencial en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, influye en la matemática que se enseña y refuerza el aprendizaje de estudiantes”, según lo establece el principio de tecnología en las normas de la matemática escolar de los Estados Unidos (NCTM, 2000).

Dependiendo de las creencias de los maestros, de los objetivos curriculares del programa académico, de las necesidades del estudiante y de los medios tecnológicos disponibles, será el uso que se haga de los CAS en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. Dicho de otra manera, se puede concluir que el uso de CAS en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas depende de las creencias del docente y

afecta todos los componentes del proceso.

Referencias

- Berger, Margot. (1998). Graphic calculators: an interpretative framework. *For the Learning of Mathematics*, 18(2), 13-20.
- Dana-Picard, Thierry. (2001). Matricial computations: Classroom practice with a computer algebra system. *European Journal of Engineering Education*, 26(1), 29-37.
- Dedic, Helena; Rosenfield, Steven; Cooper, Miriam, y Fuchs, Marketa. (2001). “Do I really hafta?” WebCal: A look at the use of LiveMath software in Web-based materials that provide interactive engagement in a collaborative learning environment for differential calculus. *Educational Research and Evaluation*, 7(2), 285-312.
- Doerr, Helen M. y Rieff, Cathieann. (1999). Putting math in motion with calculator-based labs. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 4(6), 364-367.
- Heid, M. Kathleen y Edwards, Michael Todd. (2001). Computer Algebra Systems: Revolution of retrofit for today's mathematics classrooms?. *Theory Into Practice*, 40(2) 128-136.
- Heid, M. Kathleen; Hollebrands, Karen F.; Iseri, Linda W.; Edwards, Barbara y Graham, Karen. (2002). Reasoning and justification, with examples from technological environments. *Mathematics Teacher*, 95(3), 210-216.
- Lindsay, Martín. (1999). Designing assessment tasks to accommodate student's cognitive skills in a technology-based mathematics course. *International Journal of Mathematical Education in Science & Technology*, 30(5), 691-697.
- Mayes, Robert L. (1995). The application of a computer algebra system as a tool in college algebra. *School Science & Mathematics*, 95(2), 61-68.
- Moreno, Luis. (1998). Cognición y computación: el caso de la geometría y la visualización. En Hitt, Hernández y Villalba (eds.). *Memorias del VIII Seminario Nacional: Calculadoras y Micro-computadoras en Educación Matemática*. Cinvestav-IPN, México (pp. 281-292).
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. <http://standards.nctm.org/document/chapter2/techn.htm> .

RODRÍGUEZ GÓMEZ

- Podlesni, James. (1999). A new breed of calculators: Do they change the way we teach? *Mathematics Teacher*, 92(2), 88-89.
- Stephens, Larry J. y Konvalina, John. (1999). The use of computer algebra software in teaching intermediate and college algebra. *International Journal of Mathematical Education in Science & Technology*, 30(4), 483-488.
- Subic, A. y Yearwood, J. (1996). Problem-centred learning using computer algebra systems in the engineering curriculum. *European Journal of Engineering Education*, 21(1), 41-54.
- Wooldridge, Glyn. (1991). Mathematics. En Beck, W. David (ed.). *Opening the American mind*. Baker Book House, Michigan.

LA FIDELIDAD DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR A SU TRADICIÓN RELIGIOSA

Raquel Inés Bouvet de Korniejczuk
Universidad de Morelos, México

Obra reseñada:

Benne, Robert. (2001). *Quality with soul: How six premier colleges and universities keep faith with their religious traditions*. Grand Rapids, MI: William B. Eerdmans.

La obra de Benne aparece como una continuación de otra (Hughes y Adrian, 1997), también auspiciada por la Lily Foundation, con el mismo objetivo de describir y analizar la educación superior de carácter confesional, para extraer los elementos que hacen a una institución superior verdaderamente cristiana, exitosa en la trasmisión de su fe y tradiciones a las generaciones futuras.

El autor analiza seis universidades estadounidenses de extracción protestante y católica (Calvin College, Wheaton College, Valparaiso University, Notre Dame University, Baylor University y St. Olaf College), no solamente para describir aspectos comunes, sino también para encontrar los elementos que facilitan el éxito de las instituciones en el cumplimiento de su misión.

La obra está organizada en tres partes. La primera describe las tendencias secularizantes de la educación superior en instituciones confesionales, analiza los factores subyacentes del proceso de secularización y describe un continuo, donde ubica en un extremo a instituciones completamente secularizadas y en el otro a instituciones completamente cris-

tianas. La segunda parte relata las experiencias exitosas de las seis instituciones que supieron mantener su fe a pesar de los embates del secularismo. Y la tercera parte analiza los elementos que permiten precisamente a una institución mantener su fe y recomienda un camino de regreso a aquellas que han transitado la ruta de la secularización.

Benne asegura que las claves para que una institución de educación superior, relacionada con alguna confesión religiosa, mantenga viva su fe y tradiciones son las siguientes: (a) la visión, (b) el *ethos* y (c) las personas que tienen la visión y el *ethos*. Según él, para que sea efectivas, estas características deben ser sostenidas públicamente de modo relevante.

Parece lógico que cada institución educativa religiosa esté fuertemente anclada en las creencias teológicas de la fe que la auspicia. La teología le da un relato articulado a la fe. Se esperaría que también sostenga su declaración de misión y de visión. Pero la visión es más que los fundamentos teológicos sobre los que se apoya la institución; es la manera como pretende relacionar la revelación

con el aprendizaje secular. Esta relación tiene implicaciones pedagógicas en todos los ámbitos de la institución. La coherencia entre la misión, la visión y la relación entre la fe y el aprendizaje es un factor decisivo para tener éxito en su cometido de mantener vivas la fe y las creencias entre sus miembros.

El segundo factor clave, denominado *ethos*, está constituido según el autor por los elementos de la manera de vivir en la universidad. No se trata de las dimensiones teológicas o intelectuales, sino del modo en que la religión toma forma en las actividades cotidianas de cada escuela: las prácticas no curriculares, tales como la asistencia a reuniones y/cultos, las tradiciones religiosas presentes en los actos litúrgicos, los conciertos sacros, el recuerdo de los pioneros, las organizaciones juveniles y otras tradiciones religiosas. Asimismo incluye valores en términos tan específicos como la castidad, el código del vestir, los buenos modales, el respeto a la autoridad, el consumo de bebidas alcohólicas y la asistencia excesiva a fiestas. Benne encontró que aquellas instituciones que tienen un modo de vida coherente con la visión que sustentan y proceden en consecuencia con su convicción son mucho más efectivas en la transmisión de la fe y sus tradiciones.

Finalmente, el tercer factor está constituido por las personas. Los dos factores precedentes no tendrían trascendencia a menos que las iglesias auspiciantes, sus juntas de gobiernos, sus administradores y sus docentes tengan un compromiso con la visión y el *ethos* e insistan en que éstos sean el paradigma de la organización que les dé identidad. Además, cuanto mayor sea el porcentaje de estudiantes que comparten la fe y las tradiciones,

mayor es la posibilidad de que los tres factores claves tengan éxito.

Probablemente uno de los aportes más valiosos y controvertidos del libro sea la tabla de la página 45, donde describe sintéticamente el continuo de tipos de universidades confesionales de acuerdo con indicadores de secularización o de acercamiento a sus tradiciones. Es valioso este aporte porque permite a una institución cristiana mirarse rápidamente como en un espejo y ubicarse de acuerdo con las creencias que sostiene, publica y practica. A la vez es controvertida porque, como todo intento de sintetizar, es reduccionista y, por supuesto, una institución es mucho más compleja que los nueve factores analizados y los cuatro tipos descritos.

Además, el autor no abandona al lector al final de su mirada analítica, sino que, si éste vio en “su espejo” que su institución mantiene su fe, en el penúltimo capítulo le ofrece ideas para conservarla viva; y si el espejo reflejó una imagen muy secular que quiere revertir, en el último capítulo le señala una ruta de regreso a las raíces religiosas y tradicionales.

Este esfuerzo de análisis cualitativo de Robert Benne es muy valioso, pero no representa a instituciones de todas las tradiciones cristianas. Sería importante que fuera seguido de otros estudios que abarquen instituciones educativas de otras confesiones religiosas para confrontarlas con el modelo o enriquecerlo.

Referencia

Hughes, Richard T. y Adrian, William B. (Eds). (1997). *Models for Christian higher education: Strategies for success in the twenty-first century*. Grand Rapids: Eerdmans, 1997.