

Análisis de Algunos Resultados de una Reforma Curricular: el caso de Chile ¹

Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PDE) ²

[Revista del Centro de Estudios Educativos (México), vol. VIII, núm. 2, 1978. pp. 109-132]

Ana María De Andraca O. *

SINOPSIS

Este artículo representa un intento de análisis cuantitativo de algunos aspectos de la reforma curricular chilena en 1965.

En él se analizan, en forma directa, algunas particularidades de la reformulación de contenidos, tales como el cambio de énfasis de contenidos de aprendizaje hacia el desarrollo del pensamiento crítico y la imaginación creadora, el cambio de actitudes y conciencia frente a los problemas relativos a la realidad del estudiante, entre otros, en función de la introducción y uso de técnicas de enseñanza adecuadas al nuevo enfoque educacional planteado por dicha reforma, a saber, la capacitación de los individuos como agentes de desarrollo, a fin de que puedan actuar y transformar su ambiente.

ABSTRACT

The central purpose of this article is to carry out a quantitative analysis of the Chilean Curriculum Reform of 1965.

The study includes specific aspects of the Reform going from class content through teaching techniques, such as changes in the focus of the learning process from memorization to motivation of critical thought and creative imagination on the part of the students. Another aspect of the Reform which is studied closely is the intention to change the schools personnel attitudes toward the students contextual problems.

The analysis tries to get at the impact of these educational innovations when trying to form individuals into development agents for the transformation of social reality.

* ANA MARÍA DE ANDRACA O.: Socióloga, Master en Educación, Investigadora, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación de la Universidad Católica de Chile (PUE).

Los Doctores Beatrice Avalos y Ernesto Schiefelbein aportaron valiosos comentarios a este trabajo. Andrew Taylor, de la Universidad de Wales, también contribuyó con valiosos aportes a la realización de este estudio.

¹ El estudio fue presentado a la Universidad de Wales, Gran Bretaña, para optar al grado de Master en Educación, en Junio de 1975.

² La información que aquí se analiza, se recabó para una investigación previa, realizada en 1972, por E. Schiefelbein, Ana María De Andraca, R. Jarry y M. Latorre, con el objetivo primordial de analizar los principales factores que afectan el proceso educativo en la Enseñanza Media (Schiefelbein *et al.*, 1973).

INTRODUCCIÓN

Diversos factores han planteado, en las últimas décadas, la necesidad de reformas estructurales de la Educación en la mayoría de los países latinoamericanos. Tales factores son: la presión de un número cada vez mayor de personas que demandan el acceso al sistema escolar y poder prolongar la escolaridad; la importancia asignada a la educación en la formulación de recursos humanos, para promover el desarrollo socio-económico; el descontento con los resultados obtenidos del presupuesto destinado a los gastos en educación, entre otros. Los problemas que originaron estas reformas, orientaron la atención, principalmente, a dar respuestas a las dificultades relacionadas con una planificación cuantitativa de la educación.

En la actualidad, sin embargo, existe una tendencia a incorporar los problemas curriculares, por cuanto se considera que los resultados que se obtengan de las reformas educativas dependen de cambios simultáneos en el enfoque y práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, las innovaciones curriculares, además de modificar los contenidos de los programas de estudio, han reformulado las funciones desempeñadas por los alumnos y profesores en el proceso educativo.

Con respecto a los programas de estudio, la organización de contenidos tiende a regirse por principios diferentes, que asignan mayor énfasis a la integración de contenidos, en desmedro de la presentación simultánea de materias aisladas. La tendencia a la integración de la escuela y la comunidad, por su parte, ha implicado la incorporación de la realidad inmediata del estudiante al currículum.

En cuanto al papel del profesor, se le considera el enfoque tradicional del aprendizaje, fuente de instrucción e interpretación y se asigna gran importancia a la disciplina. Los enfoques educacionales más recientes postulan un aprendizaje centrado en el alumno, quien desempeña una función activa en el proceso con el objeto de reemplazar el aprendizaje memorístico tradicional por el desarrollo del pensamiento reflexivo y la capacidad crítica del alumno (Ministerio de Educación Pública, 1973: 277-295; Leyton M. *et al.*, 1969).

La evaluación de los logros de las reformas educativas enfrenta dificultades, pese a las manifestaciones concretas de algunos cambios realizados (cambios en la estructura del sistema, creación de nuevos organismos, etc.). Especiales dificultades surgen en torno a la evaluación de los cambios curriculares cuyas manifestaciones no siempre son directamente observables. Otras, se derivan de la complejidad de las nuevas concepciones del currículum, que han evolucionado desde aquellas que lo definen en base a los planes y programas de estudio, hasta las más

recientes que lo plantean como un sistema integrado por una variedad de elementos: planes y programas de estudio, actividades, material didáctico, relaciones profesor-alumno, horarios y otros (Leyton M. *et al.*, 1969: 61). Bajo esta nueva perspectiva, los cambios curriculares resultan más complejos y, por lo tanto, más difíciles de explicar y evaluar.

Este artículo representa un intento de análisis cuantitativo de algunos aspectos de la reforma curricular chilena de 1965. En él se analizan, en forma directa, algunas particularidades de la reformulación de contenidos tales como el cambio de énfasis en contenidos de aprendizaje hacia el desarrollo del pensamiento crítico y la imaginación creadora, el cambio de actitudes y conciencia frente a los problemas relativos a la realidad del estudiante, entre otras, en función de la introducción y uso de técnicas de enseñanza adecuadas al nuevo enfoque educacional planteado por dicha reforma.

I. METODOLOGÍA

Los datos presentados en este trabajo están sacados de las respuestas de 1 274 maestros de enseñanza media que laboran en diferentes partes del país y fueron recolectados para una investigación en 1972 (Schiefelbein *et al.*, 1963). El interés principal de la investigación original, de donde derivan los datos, era estudiar la incidencia de diversos factores en el proceso educativo. Los principales factores considerados fueron: la escuela, la comunidad y el profesorado. Enmarcado en este objetivo, se trató de relacionar a los estudiantes con sus compañeros de curso y sus profesores.

Los objetivos del estudio determinaron la adopción de un muestreo por conglomerados, basado en el curso como unidad muestral, ya que él permitiría obtener una representación adecuada de los establecimientos en la muestra, según su importancia en términos de matrícula.

A través de este procedimiento, se obtuvo una muestra de 445 cursos del último año de enseñanza media, correspondientes a 390 establecimientos. Considerando que el total de planteles de enseñanza media con cursos terminales en el país era 828, la muestra para este estudio representó aproximadamente la mitad del universo.

El hecho de que bastantes profesores impartieran clases en más de un curso, ocasionó problemas para la identificación de los profesores que debían ser entrevistados, así como también para la determinación exacta del tamaño de la muestra. La solución a este problema fue enviar una carta a los directores de los establecimientos seleccionados, en la que se les solicitaba escoger ocho profesores entre los que daban clases en el curso elegido incluyendo, obligatoriamente, los de matemáticas y castellano. Del número original de profesores seleccionados (3 584) la muestra se redujo

a 3 136 o menos profesores, dado que es posible suponer que, al menos, un profesor por escuela enseñaba en más de un curso.

La tasa de respuestas de los profesores resultaba baja, a primera vista, ya que sólo respondieron 1 274 de los 3 136 profesores seleccionados. Estos resultados deberían ocasionar serios problemas en la generalización de este trabajo. Sin embargo, cabe destacar que el muestreo no se centró en las características del profesor, sino en la representatividad de los establecimientos a lo largo del país. Al respecto, la muestra no presenta sesgos en cuanto al tipo de establecimientos (público-particular), ni según el tipo de educación que ellos imparten (científico-humanista vs. técnica), ni respecto a su ubicación geográfica (ver Schiefelbein *et al.* Op. Cit. tablas 11-4 y 11-5). La recolección de los datos se hizo mediante un cuestionario cuyas preguntas se centraron en dos grandes tópicos: características personales y características profesionales. La mayoría de las preguntas no presentaron dificultades para ser respondidas con excepción de las relacionadas con antecedentes de otros trabajos diferentes a la docencia y las relacionadas con la experiencia profesional.

II. ALGUNAS INNOVACIONES CURRICULARES DE LA REFORMA CHILENA DE 1965

La Reforma Educacional Chilena de 1965 planteó como objetivo central de la educación, la capacitación de los individuos como agentes de desarrollo, a fin de que pudieran actuar y transformar su ambiente, reduciendo la importancia anteriormente asignada al desarrollo cultural en términos principalmente intelectuales.

Un punto clave del nuevo enfoque educativo fue desarrollar el pensamiento reflexivo del educando, lo que implicó que el proceso educativo debería dirigirse no sólo a la adquisición de información por parte de éste, sino también a saber usarla. En la búsqueda de un pensamiento más reflexivo, el aprendizaje memorístico tradicional debía reemplazarse por la observación directa, la descripción, la clasificación y la derivación de conclusiones y aplicación práctica de los conceptos aprendidos a nuevas situaciones. La participación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje surgió como un elemento esencial de la práctica educativa. Este movimiento hacia una participación más activa de los alumnos en el proceso educacional trajo consigo el desarrollo y adopción de técnicas de enseñanza adecuadas para la sala de clases, entre las cuales se pueden señalar: el uso de medios audiovisuales, la discusión de grupo en seminarios, la realización de trabajos de investigación, etc.

La importancia asignada a esta nueva modalidad de aprendizaje se reflejó en el esfuerzo que el Ministerio de Educación Pública desplegó para dotar a los establecimientos educacionales con el material y equipo didáctico adecuado. Así, por ejemplo, en 1970 se distribuyeron más de tres millones de textos entre los estudiantes, se destinaron recursos especiales para mejorar y aumentar las bibliotecas escolares, se asignó un presupuesto considerable para equipo —laboratorios científicos, proyectores de diapositivas, mapas, laboratorios de idioma, etc.— (Leyton, 1970: 170-171).

El cambio de prioridad propuesto por la Reforma implicó una serie de mutaciones en la estructura del sistema educativo, en el currículum y en la evaluación de los estudiantes. El concepto nuevo de evaluación propuso un proceso continuo que proporcionara un diagnóstico de la situación del alumno y no una sanción (Ministerio de Educación Pública, 1973: 363). En este contexto, los exámenes tradicionales al término del periodo académico no resultaron adecuados. La medición continua del trabajo del alumno podría realizarse en base a las pruebas tradicionales y pruebas objetivas, a través de la observación y/o trabajos de investigación.

La implementación exitosa de estos cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación del estudiante requería de un profesorado competente, adaptado a las nuevas ideas educacionales. El perfeccionamiento continuo del profesorado se concibió como un instrumento adecuado para la difusión de este nuevo enfoque educacional y su implementación estuvo a cargo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, creado especialmente para tal efecto. Dicho Centro se encargó, además, de elaborar el material curricular requerido para poner en práctica las innovaciones introducidas por la Reforma.

Han pasado diez años desde que se iniciaron estos cambios. En el presente, trabajo se exponen los principales resultados de un estudio sobre el efecto que ha tenido el perfeccionamiento del profesorado y algunas otras variables en la modernización del proceso de enseñanza-aprendizaje en las líneas trazadas por la Reforma, en el año 1972.

III. PREPARACIÓN ACADÉMICA DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA MEDIA Y PERFECCIONAMIENTO

La Reforma Educacional Chilena de 1965 introdujo el Programa de Perfeccionamiento del Profesorado como un instrumento importante para la consecución de los cambios en el currículum y en el proceso de

enseñanza-aprendizaje que se pretendía implantar. Los cursos de perfeccionamiento se consideraron como un medio adecuado para popularizar las nuevas ideas educacionales y, al mismo tiempo, para nivelar la preparación académica del profesorado.

En este marco, los datos del presente estudio revelaron que existía una relación significativa entre la preparación académica de los profesores de enseñanza media y la asistencia a cursos de perfeccionamiento. Contrariamente a lo esperado, el perfeccionamiento resultó ser superior —en términos de número de cursos— en los profesores de enseñanza media más calificados.

CUADRO 1 RELACIÓN ENTRE EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA MEDIA Y SU PREPARACIÓN ACADÉMICA

Perfeccionamiento del profesorado	Preparación Académica					
	Escuela normal	Estudios univers.	Título univers.	Título en educación	Otros	Total
Ninguno	11 (24.4)	130 (58.0)	41 (56.2)	209 (25;8)	28 (43.1)	419 (34.4)
Un curso	16 (35.6)	60 (27.0)	14 (19.2)	236 (29.0)	24 (36.9)	350 (28.8)
Dos cursos	11 (24.4)	18 (8.0)	9 (12.3)	175 (21.4)	5 (7.7)	218 (17.8)
Tres cursos	6 (13.4)	11 (4.9)	7 (9.6)	125 (15.5)	4 (6.2)	153 (12.6)
Cuatro y más cursos	1 (2.2)	5 (2.1)	2 (2.7)	65 (8.2)	4 (6.1)	77 (6.4)
Total N	45	224	73	810	65	1217
(%)	(100.0)	(100.0)	(100.0)	(100.0)	(100.0)	(100.0)

$X^2 = 126.60$ p .001

DF = 16

C = 0.307

Equivalencias:

$X^2 =$ chicuadrado

DF = grados de libertad

C = coeficiente de contingencia

La mayoría de los profesores menos calificados —que tenían estudios en escuelas normales— asistió a cursos de perfeccionamiento. Sin embargo, como este grupo representó a una proporción muy baja del profesorado de enseñanza media (3.7%) y se desconoce la naturaleza

de los cursos a que asistió, este hecho no contribuye a esclarecer el logro de objetivos del Programa de Perfeccionamiento. La clientela principal de este programa resultó estar constituida por profesores graduados en educación, lo que podría estar probablemente relacionado con su mayor preocupación o interés por las nuevas ideas educacionales. El problema de perfeccionamiento habría seguido sin solución para los profesores que tienen estudios universitarios, pero no se han graduado, así como para quienes tienen un título universitario en materias diferentes a las de educación, quienes juntos representan un 24.4% del grupo de profesores analizados en esta oportunidad: La mayoría de ellos (58 y 56.2% respectivamente) no asistieron a ningún curso de perfeccionamiento aun cuando los incentivos fueron los mismos para todos los profesores (incrementos salariales, etc.). Cabe destacar, el reducido número de profesores (19%) que asistió a más de dos cursos de perfeccionamiento. Sería conveniente profundizar sobre el rango de elección de los cursos ofrecidos cada año y el grado de repetición de los mismos.

Aun cuando el grupo de profesores analizados en este estudio es bastante homogéneo —67 % de ellos tienen un grado universitario en educación— la relación encontrada entre la preparación académica de éstos y su perfeccionamiento podría sugerir que el Programa de Perfeccionamiento acentuaría las diferencias en el personal docente y, en este sentido, se hace necesario revisar los criterios de selección para asistir a tales cursos, que podrían haber favorecido a los profesores más calificados.

A) El profesorado de enseñanza media y el uso de algunas técnicas pedagógicas y evaluativas

Las técnicas pedagógicas y evaluativas incluidas en este artículo fueron seleccionadas según su adecuación al nuevo enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje postulado por la Reforma, definido ahora como un proceso de interacción entre el profesor y el alumno. En esta interacción, el profesor estimula y guía el aprendizaje del alumno, persiguiendo objetivos tales como el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico del alumno, de su capacidad de descubrimiento personal y de relacionar los hechos y/o conocimientos adquiridos a nuevas situaciones, así como también estimular el aprendizaje autodirigido.

El desarrollo curricular de la Reforma Educacional Chilena de 1965 se basó, en gran medida, en la taxonomía de objetivos educacionales de Bloom, (1966: 38) quien al describir las metas del proceso de enseñanza-aprendizaje reconoce el valor de la información y conocimientos, pero destaca simultáneamente la importancia de la capacidad de aplicar la información adquirida a nuevas situaciones y problemas, y la de la adquisición de técnicas generales para enfrentados.

En el mismo sentido, Bruner agrega dos procesos simultáneos a la concepción tradicional del aprendizaje, entendido como la adquisición de conocimientos. Estos son, la transformación y evaluación de dichos conocimientos, y la manipulación de la nueva información para ajustarla a nuevas tareas (Bruner, 1960: Cap. 3).

El aprendizaje activo de este enfoque requiere del uso de ciertas técnicas de enseñanza por parte del profesor. Ellos deberían, por ejemplo, usar materiales tales como películas, televisión y grabaciones para facilitar la adquisición de experiencias por parte de los alumnos; o usar instrumentos relevantes como modelos, mapas, etc., para ayudar al alumno en su comprensión de la estructura subyacente de los fenómenos, e incluso utilizar la dramatización a fin de lograr una mayor claridad y participación del alumno.

Entre las distintas técnicas de enseñanza y evaluación que puede usar el profesor en la sala de clases para lograr un aprendizaje activo por parte del alumno, este trabajo ha considerado las siguientes:

1. Uso de medios audiovisuales, que faciliten la participación activa del alumno en el aprendizaje,
2. Uso de material bibliográfico complementario, que contribuya al desarrollo de la capacidad de innovación, investigación y aprendizaje del alumno,
3. Realización de trabajos de "investigación por parte de los alumnos, que refleje el cambio hacia el aprendizaje en cuanto proceso evolutivo,
4. Realización de pruebas objetivas, que ilustre la integración entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación y
5. Realización de pruebas con libro abierto.

Las tres últimas técnicas representan un instrumento de evaluación que se ajusta a la idea de "aprender haciendo" y al pensamiento reflexivo, características ambas del nuevo enfoque educacional.

Las tres técnicas a que nos hemos referido en último término, facilitan una medición de comprensión más profunda y de una postura creativa frente a los conocimientos adquiridos.

Más de la mitad del grupo de profesores analizados en este estudio mostró una actitud favorable generalizada hacia las técnicas pedagógicas y evaluativas consideradas. Las técnicas usadas con mayor frecuencia resultaron ser los trabajos de investigación de los alumnos y las pruebas objetivas, en tanto que la menos popular fue la técnica de pruebas con libro abierto. Lo anterior podría significar que, efectivamente, el educando tendría una participación más activa en el proceso educacional, respondiendo a las ideas de la Reforma Educacional Chilena de 1965. Estos resultados muestran que también se habría producido un cambio en el proceso de evaluación, con la consiguiente disminución de su naturaleza

subjetiva y reducción del predominio del profesor en la situación de enseñanza-aprendizaje.

CUADRO 2 USO DE ALGUNAS TÉCNICAS PEDAGÓGICAS Y EVALUATIVAS POR PROFESOR DE ENSEÑANZA MEDIA

Frecuencia de uso	Técnicas pedagógicas y evaluativas				
	Medios audiovisuales	Trabajo de investigación	Pruebas objetivas	Pruebas con libro abierto	Bibliografía complementaria
Frecuentemente	567 (45.7)	718 (57.8)	737 (60.)	174 (14.3)	539 (44.2)
Rara vez	491 (39.6)	475 (38.2)	401 (32.9)	450 (37.0)	513 (42.1)
Nunca	182 (14.7)	49 (3.9)	79 (6.5)	593 (48.7)	167 (13.7)
Total N	1.240	1.242	1.217	1.217	1.219
(%)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)

B) Uso de técnicas pedagógicas y evaluativas y perfeccionamiento del profesorado de enseñanza media

Un programa de perfeccionamiento del profesorado puede afectar las técnicas pedagógicas aplicadas por los profesores en la sala de clases, ya sea a través de cursos específicos sobre la materia, o mediante el uso de las nuevas técnicas en los cursos dictados en el programa.

El análisis de la influencia del perfeccionamiento sobre el uso de técnicas pedagógicas modernas se realizó en dos etapas. En la primera, el análisis se centró en los efectos producidos por el contacto con el Programa de Perfeccionamiento, es decir, en las diferencias exhibidas por los profesores que carecían de perfeccionamiento y los que asistieron a uno o más cursos. En la segunda, se consideró el número de cursos y su posible influencia sobre el uso de esas técnicas.

Los resultados obtenidos indican que el contacto con el Programa de Perfeccionamiento parece haber tenido una influencia positiva sobre el uso de las técnicas consideradas relevantes según el concepto de

enseñanza aprendizaje propugnado por la Reforma Educacional. Sólo una de las técnicas incluidas en el análisis —uso de pruebas con libro abierto— no resultó significativamente relacionada con la asistencia a cursos de perfeccionamiento (De Andraca, 1975).

CUADRO 3

RELACIÓN ENTRE EL PERFECCIONAMIENTO DE LOS PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA Y RELACIÓN ENTRE EL USO DE ALGUNAS TÉCNICAS PEDAGÓGICAS Y EVALUATIVAS

Técnicas pedagógicas y evaluativas	Valor	Grados de libertad	Nivel de significación
Medios audio-visuales	$X^2 = 32.10$	2	$p < .001$
	$C = 0.159$		
Trabajos de invest. de los alumnos	$X^2 = 10.45$	2	$p < .01$
	$C = 0.092$		
Pruebas objetivas	$X^2 = 19.56$	2	$p < .001$
	$C = 0.126$		
Pruebas con libro abierto	$X^2 = 3.91$	2	No significativo
	$C = 0.057$		
Material de lectura complementario	$X^2 = 9.22$	2	$p < .01$
	$C = 0.087$		

Fuente: La información básica para este cuadro aparece en: De Andraca, A.M. The Effects of Policy on Teaching, A Study of Some Effects of the Educational Rform of 1965 in Chile in Teaching Practice in the Secondary School, M. Ed. Thesis. University of Wales 1975. Tabla 1, Anexo C.

Al considerar la influencia del número de cursos a que los profesores habían asistido, la relación se mantuvo significativa sólo para dos de las técnicas consideradas en el estudio: uso de audio-visuales y uso de pruebas objetivas. Para las técnicas pedagógicas restantes, el primer contacto con el Programa de Perfeccionamiento, y no los cursos subsiguientes, pareció ser el factor que influyó significativamente sobre su uso. Si se considera que los profesores que asisten a los cursos de perfeccionamiento también aprenden haciendo, estos resultados podrían sugerir que la importancia de los trabajos de investigación de los alumnos, las pruebas con libro abierto y el material bibliográfico complementario podría haber sido menospreciada en la práctica pedagógica de los cursos ofrecidos (De Andraca, 1975).

CUADRO 4
RELACION ENTRE EL NÚMERO DE CURSOS
DE PERFECCIONAMIENTO A QUE ASISTIERON LOS PROFESORES
DE ENSEÑANZA MEDIA Y EL USO DE ALGUNAS TÉCNICAS
PEDAGÓGICAS Y EVALUATIVAS

Técnicas pedagógicas y evaluativas	Valor	Grados de libertad	Nivel de significación
Medios audio-visuales	$X^2 = 12.61$	6	$p < 0.5$
	$C = 0.144$		
Trabajo de invest. de los alumnos	$X^2 = 11.61$	6	No significativo
	$C = 0.119$		
Pruebas objetivas	$X^2 = 15.96$	6	$p < .02$
	$C = 0.141$		
Pruebas con libro abierto	$X^2 = 2.18$	6	No significativo
	$C = 0.053$		
Material bibliográfico complementario	$X^2 = 1.131$	6	No significativo
	$C = 0.119$		

Fuente: La información básica para este cuadro aparece en:
 De Andraca. A. M. *Op. cit.*, tablas 2 a 6, Anexo C

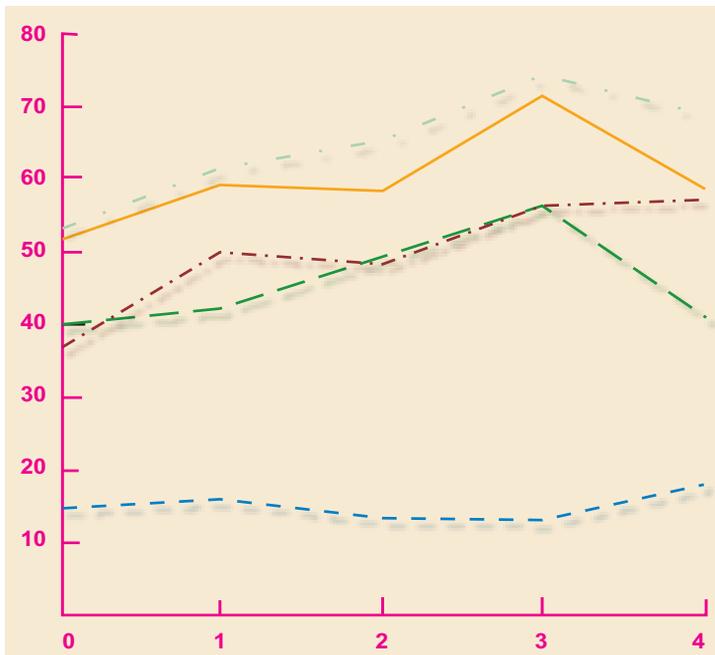
La figura A muestra que la asistencia a 3 cursos resultó parecer óptima para el aumento en el uso de las técnicas pedagógicas que exhibieron una relación significativa con el número de cursos de perfeccionamiento. El mismo resultado se observó para la exigencia de trabajos de investigación de los alumnos y el uso de material bibliográfico complementario, aunque la información no fue suficiente para establecer una relación significativa de estos indicadores con el número de cursos de perfeccionamiento.

Los resultados anteriores parecerían indicar que el Programa de Perfeccionamiento habría difundido exitosamente las nuevas ideas educacionales introducidas por la Reforma de 1965. Sin embargo, la consideración del reducido porcentaje de profesores que asistieron a más de dos cursos de perfeccionamiento y el número óptimo de cursos para incrementar el uso de las técnicas pedagógicas y evaluativas consideradas, parecería sugerir que aún existe una capacidad del Programa que no se ha utilizado. En ello podría haber influido la escasez de recursos disponibles, problemas de disponibilidad de tiempo de los profesores, interés de los mismos y otros factores que requieren mayor exploración.

Una posible explicación de lo anterior, podría residir en que los profesores mejor calificados —aquellos que obtuvieron un grado universitario en educación— tuvieran una mayor preocupación de los problemas educacionales y estuvieran más interesados en encontrar la solución a ellos.

Es posible también que el procedimiento de selección para el perfeccionamiento favorezca a los candidatos mejor preparados. La selección está basada en un concurso de antecedentes, que podría excluir a quienes, careciendo de calificación profesional, tienen interés en perfeccionarse por motivos personales. Por último, cabría considerar la posible orientación de los cursos hacia intereses especializados, en lugar de ofrecer un rango amplio y comprensivo de estudios.

FIGURA A
RELACIÓN ENTRE EL NÚMERO DE CURSOS
DE PERFECCIONAMIENTO A QUE ASISTIERON LOS PROFESORES
DE ENSEÑANZA MEDIA Y EL USO DE ALGUNAS TÉCNICAS
PEWDAGÓGICAS Y EVALUATIVAS (en porcentaje)



- Trabajaos de investigación de los alumnos
- - - Prueba con libro abierto
- . - Medios audio-visuales
- - - Material bibliográfico complementario
- . . . Pruebas objetivas

Fuente: De Andraca, A.M. *Op. cit.* Tablas 1 a 6, Anexo C

C) Uso de algunas técnicas pedagógicas y evaluativas y características personales del profesorado

Las características personales de los individuos encargados de realizar la enseñanza también pueden jugar un papel con respecto a la práctica de algunas de las técnicas pedagógicas y de evaluación que responden a las nuevas ideas educacionales. Por ejemplo, se dice que las personas jóvenes son, generalmente, más adaptables a los cambios rápidos, en parte debido a que enfrentan las nuevas proposiciones con menos preconcepciones y en parte porque, a menudo, las ideas nuevas se adaptan mejor a su experiencia de vida. Por otro lado, por su carácter individualista y activo y su orientación hacia el futuro, algunos individuos adoptan con mayor prontitud las ideas nuevas, en comparación con individuos más tradicionalistas. Es decir, tanto la edad de los profesores como sus actitudes modernas o tradicionalistas podrían influir sobre las técnicas que aplican en la sala de clases (De Andraca, 1975).

CUADRO 5 RELACIÓN ENTRE LA EDAD DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA MEDIA Y EL USO DE ALGUNAS TÉCNICAS PEDAGÓGICAS Y EVALUATIVAS

Técnicas pedagógicas y evaluativas	Valor	Grados de libertad	Nivel de significación
Medios audio-visuales	$X^2 = 26.72$ $C = 0.149$	6	$p < .001$
Trabajo de invest. de los alumnos	$X^2 = 12.15$ $C = 0.101$	6	No significativo
Pruebas objetivas	$X^2 = 7.26$ $C = 0.079$	6	No significativo
Pruebas con libro abierto	$X^2 = 9.47$ $C = 0.090$	6	No significativo
Material bibliográfico complementario	$X^2 = 8.30$ $C = 0.084$	6	No significativo

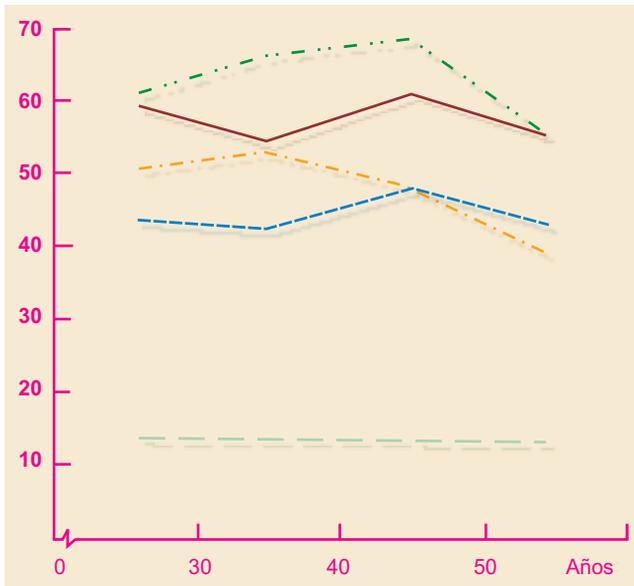
Fuente: La información básica de este cuadro aparece en:
De Andraca, A. M. *Op. Cit.*, tablas 9 a 13, Anexo e

1. EDAD DE LOS PROFESORES

La edad de los profesores resultó estar significativamente relacionada sólo al uso de audio-visuales, aplicado con mayor frecuencia por los pro-

fesores más jóvenes. Aunque para el resto de los indicadores no fuera encontrada una relación estadística, a partir de la información de la figura B cabe señalar que los profesores entre 40 y 50 años declararon usar con mayor frecuencia tres de los indicadores seleccionados: pruebas objetivas, trabajos de investigación de los alumnos y material bibliográfico complementario. Esta tendencia de los datos sugiere que la adaptación al cambio parece ser mayor entre los profesores de edad media. La duración de su experiencia laboral no impediría la adopción de las innovaciones educativas consideradas en este estudio.

FIGURA B
RELACIÓN ENTRE LA EDAD DE LOS PROFESORES
DE ENSEÑANZA MEDIA Y EL USO FRECUENTE DE ALGUNAS
TÉCNICAS PEDAGÓGICAS Y EVALUATIVAS (en porcentaje)



- Trabajaos de investigación de los alumnos
- - - Prueba con libro abierto
- · - Medios audio-visuales
- - - Material bibliográfico complementario
- · · - Pruebas objetivas

Fuente: De Andraca, A.M. *Op. Cit.* Tablas 9 a 13, Anexo C

Más aún, es posible que la experiencia docente acumulada, de dicho grupo, contribuya a una conciencia hipotética sobre la necesidad de desarrollar procedimientos y técnicas nuevos en la práctica pedagógica, como una solución a los problemas que han debido enfrentar en su experiencia laboral.

2. ACTITUD HACIA EL MODERNISMO ³

Los datos obtenidos indicaron la ausencia de relación significativa entre las dos variables consideradas. Sin embargo, se detectó un patrón consistente de aumento en el uso de todas las técnicas de enseñanza y evaluación, correspondiendo el punto óptimo a los profesores que obtuvieron entre 26 y 28 puntos en la escala de modernismo, es decir, entre los moderadamente modernos. Contrariamente a lo esperado, la proporción de profesores que usaban a menudo las técnicas en cuestión, disminuyó entre aquellos que obtuvieron la posición más alta en la escala, es decir, los profesores más modernos.

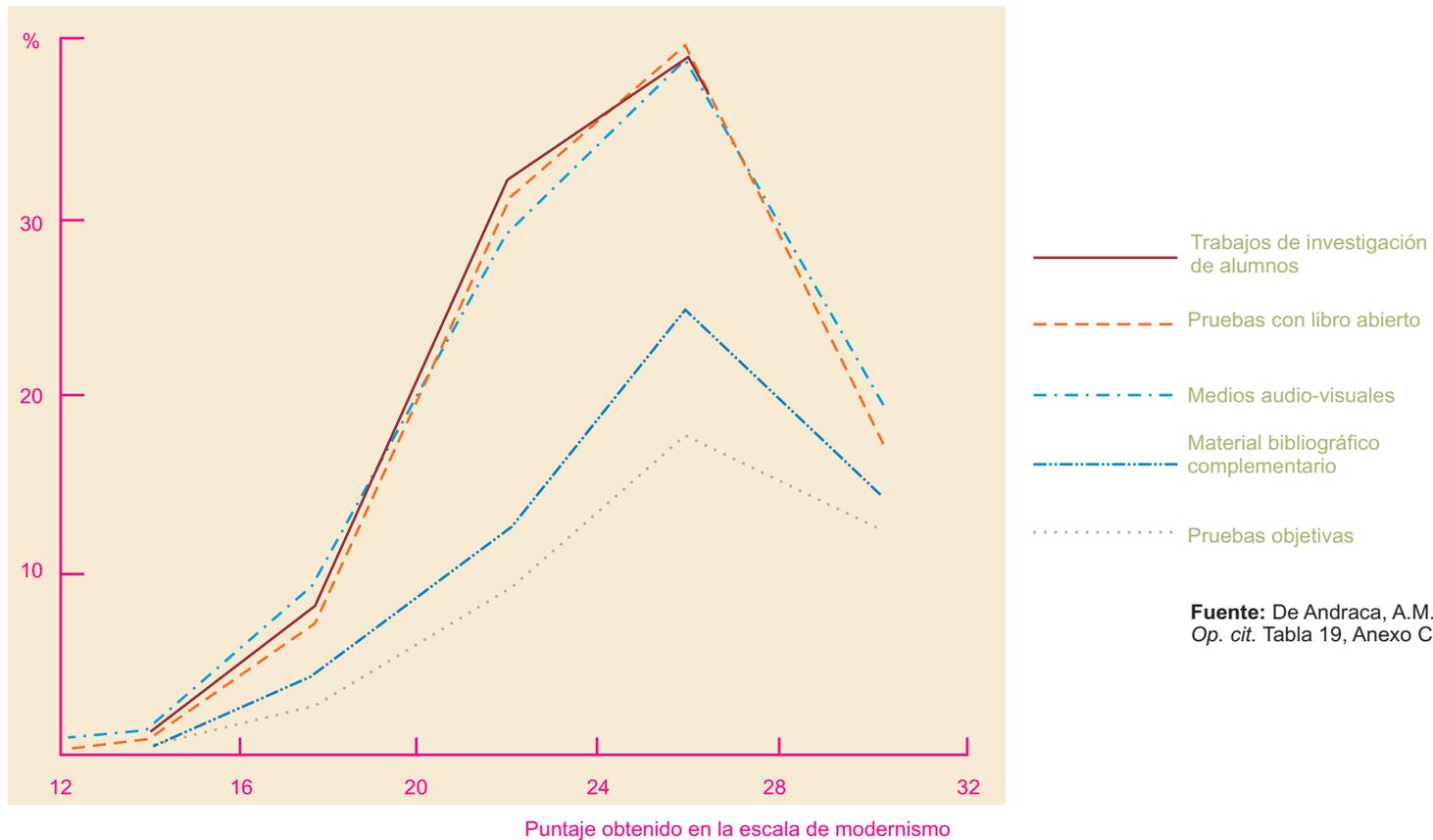
CUADRO 6 RELACIÓN ENTRE ACTITUDES MODERNAS DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA MEDIA Y EL USO DE ALGUNAS TÉCNICAS PEDAGÓGICAS Y EVALUATIVAS

Técnicas pedagógicas y evaluativas	Valor	Grados de libertad	Nivel de significación
Medios audio-visuales	$X^2 = 6.11$ C = 0.070	6	No significativo
Trabajo de invest. de los alumnos	$X^2 = 5.02$ C = 0.063	6	No significativo
Pruebas objetivas	$X^2 = 3.26$ C = 0.052	6	No significativo
Pruebas con libro abierto	$X^2 = 2.76$ C = 0.048	6	No significativo
Material bibliográfico complementario	$X^2 = 8.87$ C = 0.085	6	No significativo

Fuente: La información básica de este cuadro aparece en:
De Andraca, A. M. Op. cit., tablas 14 a 18, Anexo C

³ El modernismo se midió a través de una escala desarrollada por J. Kahl, que caracteriza al hombre moderno por su orientación hacia el futuro, su individualismo, su carácter activo, su inclinación hacia la vida urbana. La escala se construyó en base a la suma de las respuestas a ocho preguntas cerradas, ponderando el puntaje según el número de preguntas respondidas. El puntaje máximo posible fue de 32 puntos, indicando actitudes muy modernas. El más bajo, fue 1, correspondiendo a un alto conservatismo o actitudes tradicionalistas (De Andraca, 1975: 32, 33, 44).

FIGURA C
RELACIÓN ENTRE LAS ACTITUDES MODERNAS DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA MEDIA Y EL USO FRECUENTE DE ALGUNAS TÉCNICAS PEDAGÓGICAS Y EVALUATIVAS



Estos resultados podrían implicar que los profesores “modernos” fueran relativamente independientes de las políticas establecidas y tendieran a buscar soluciones personales a través de su práctica pedagógica. Sería interesante para la formulación de futuras políticas educativas conocer las técnicas que dichos profesores usan en su labor docente.

D) Uso de técnicas pedagógicas modernas según el tipo de establecimiento en que trabaja el profesor

Frecuentemente, se afirma que el tipo de establecimiento en que trabaja el profesor afecta el uso de técnicas pedagógicas y de evaluación modernas debido, tanto a las diferencias de equipo —material disponible para el uso en la sala de clases— como la dotación de personas docentes que difieren en su preparación académica (Schiefelbein *et al.*, *op. cit.*; De Andraca, 1975:30).

Entre las técnicas estudiadas, dos resultaron dependientes de la disponibilidad de equipo en el establecimiento: medios audio-visuales y material bibliográfico complementario. El alto costo de algunos medios audio-visuales (proyectores de diapositivas, películas, etc.) implica algunos problemas de abastecimiento o equipo para las escuelas. Como resultado de esto, los establecimientos educativos particulares de paga podrían resultar favorecidos por la mayor disponibilidad de recursos.

Algunas de las técnicas estudiadas —la exigencia de trabajos de investigación de los alumnos y el uso de pruebas objetivas— dependen sólo parcialmente del equipo del establecimiento, ya que los profesores no necesitan mayor infraestructura material para aplicarlos en la sala de clases. El análisis del uso de estas técnicas, como el de las pruebas con libro abierto, se realizó por considerar que ellas estarían, supuestamente, afectadas por el tipo de establecimiento principalmente en términos de diferencias cualitativas en el profesorado.

Los resultados de este estudio demostraron que el uso de medios audio-visuales era el único indicador significativamente relacionado con el tipo de establecimiento en que trabaja el profesor. Contrariamente a lo esperado, la relación observada no favorece a los establecimientos particulares de paga.

La ausencia de relación entre el uso de bibliografía complementaria y el tipo de establecimiento en que trabaja el profesor, responde a las consideraciones previas sobre la sensibilidad de algunos indicadores.

La ausencia de un patrón común en el uso de las técnicas seleccionadas, en los diferentes tipos de establecimientos educativos, se refleja en la figura D. Un porcentaje más alto de profesores de establecimientos oficiales usaban con mayor frecuencia medios audio-visuales y pruebas objetivas. Pero, por otra parte, las pruebas con libro abierto y el uso de material bibliográfico complementario resultaron ser más populares entre

los profesores que trabajaban en establecimientos particulares gratuitos, lo que podría indicar que esos establecimientos habrían usado las bibliotecas públicas. Finalmente, la exigencia de trabajos de investigación de los alumnos es el único indicador que siguió una tendencia similar a la esperada, pero no fue posible establecer una relación significativa.

CUADRO 7 RELACION ENTRE EL TIPO DE ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO EN QUE TRABAJA EL PROFESOR Y EL USO DE ALGUNAS TÉCNICAS PEDAGÓGICAS Y EVALUATIVAS

Técnicas pedagógicas y evaluativas	Valor	Grados de libertad	Nivel de significación
Medios audio-visuales	$X^2 = 15.61$ $C = 0.114$	4	$P < .01$
Trabajos de invest. de alumnos	$X^2 = 4.21$ $C = 0.059$	4	No significativo
Pruebas objetivas	$X^2 = 5.60$ $C = 0.069$	4	No significativo
Pruebas con libro abierto	$X^2 = 6.38$ $C = 0.074$	4	No significativo
Material bibliográfico	$X^2 = 6.20$ $C = 0.073$	4	No significativo

Fuente: La información básica de este cuadro aparecen en:
De Andraca, A. M. *Op. cit.*, tablas 20 a 24, Anexo C

IV. CONCLUSIONES

El nuevo enfoque educativo propuesto en la Reforma Educacional de 1965 en Chile, implicó algunas innovaciones curriculares. Así, respondiendo a la búsqueda del desarrollo del pensamiento reflexivo del alumno, la participación activa asignada a éste en el proceso de enseñanza-aprendizaje hizo necesaria la introducción de técnicas pedagógicas y evaluativas adecuadas en la práctica docente.

La difusión de estas innovaciones y formación del personal docente, que la implementación de los cambios propuestos requeriría, estuvo a cargo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, creado especialmente con estos fines.

FIGURA D
RELACIÓN ENTRE EL TIPO DE ESTABLECIMIENTO QUE TRABAJA EL PROFESOR Y EL USO DE ALGUNAS TÉCNICAS PEDAGÓGICAS Y EVALUATIVAS (en porcentaje)

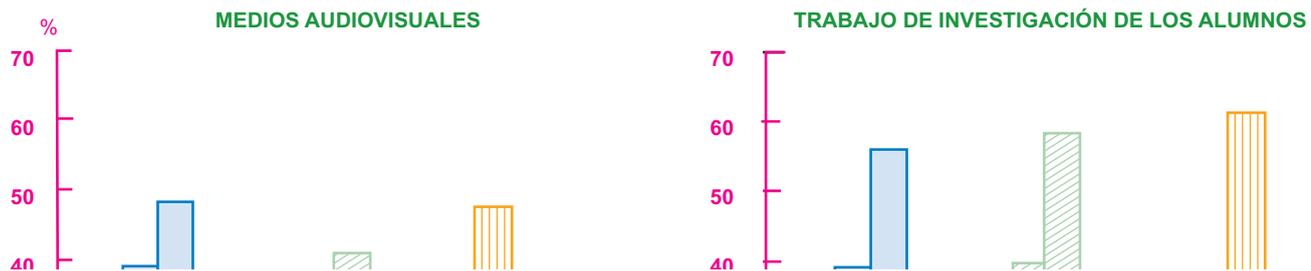


FIGURA D (continuación)

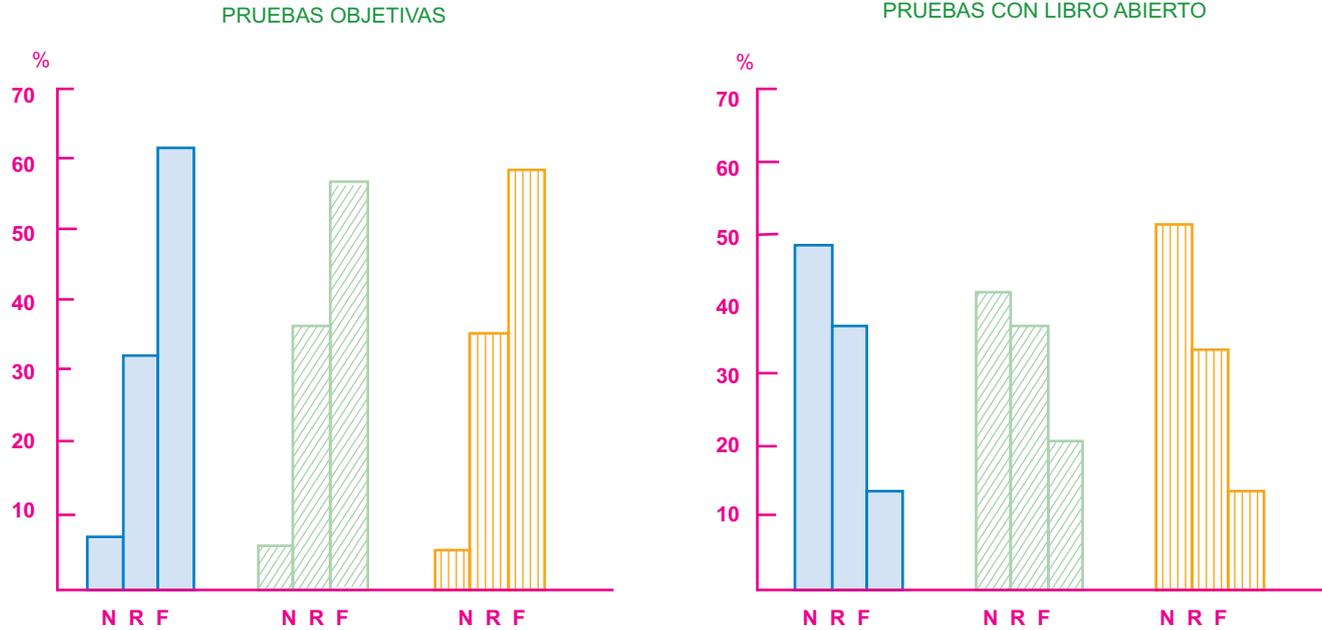
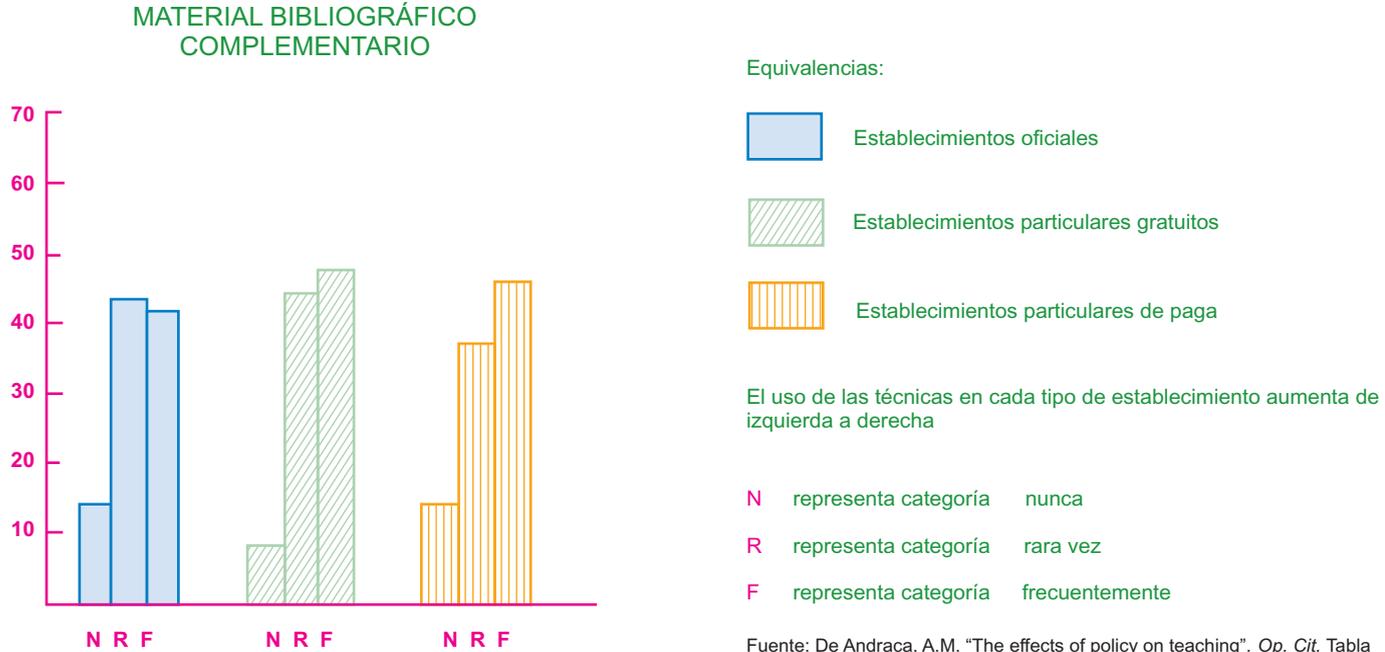


FIGURA D (conclusión)



Fuente: De Andraca, A.M. "The effects of policy on teaching". *Op. Cit.* Tabla 20 a 24, Anexo C.

Los resultados obtenidos en este estudio demostraron la existencia de una actitud favorable del profesorado hacia el uso de las técnicas pedagógicas y evaluativas analizadas. De hecho, más de la mitad del grupo de profesores analizado las usan en la sala de clases, con excepción de las pruebas con libro abierto. Lo anterior sugiere que el alumno desempeña una función más activa en su propia educación, e indica un cambio en el procedimiento evaluativo, con la disminución consecuente de subjetividad y del predominio del profesor en la situación de enseñanza-aprendizaje .

El logro de las metas del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas ha quedado demostrado, puesto que la asistencia a los cursos de perfeccionamiento resultó positivamente relacionada con las técnicas pedagógicas y evaluativas estudiadas con excepción de las pruebas con libro abierto. El contacto con el Centro no fue el único factor que contribuyó al incremento en el uso de estas técnicas, sino también el número de cursos a que asistieron los profesores; este último factor está relacionado, principalmente, con el uso de medios audio-visuales y de pruebas objetivas.

Los resultados sugieren problemas que merecen mayor exploración. Ha quedado demostrado que tres resultó ser el número óptimo de cursos en relación al aumento en el uso de las técnicas consideradas.

Sin embargo, los datos revelaron que muy pocos profesores habían asistido a más de dos cursos, por consecuencia, pareciera ser que, a través de la labor del Centro, se podría aún lograr una mayor modernización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación al problema de las diferencias en preparación académica del profesorado, el Centro atrajo a profesores de antecedentes similares y, particularmente, a quienes tienen un título universitario en educación; es decir, los mejor calificados para enseñar a nivel medio. Aunque se requiere un estudio de mayor profundidad sobre la naturaleza de los cursos tomados, los resultados sugieren que el Programa de Perfeccionamiento acentuaría las diferencias originales entre los profesores en lugar de disminuirlas. Considerando la igualdad de incentivos para el perfeccionamiento (aumentos de salario, etc.,) la afirmación anterior podría resultar conflictiva. Una explicación posible reside en un mayor interés probable de los profesores con mejor preparación, en los problemas educacionales y en la búsqueda de sus soluciones. Por otra parte, habría que estudiar con mayor profundidad los procedimientos de selección para los cursos de perfeccionamiento, que podrían ser inadecuados, favoreciendo a los candidatos más calificados. Por último, la naturaleza de los cursos ofrecidos también podría influir en la medida en que ellos se orientan hacia intereses especializados.

Con respecto a la influencia de las características personales del profesor sobre el uso de las técnicas estudiadas, el análisis indicó que los profesores de edad media (40-50 años de edad) tendían a usar las técnicas en cuestión con mayor frecuencia. Pese a que se esperaría una mayor disposición a la innovación por parte de los grupos más jóvenes, tal vez la experiencia docente acumulada del grupo anterior podría haber contribuido a una mayor preocupación por el desarrollo de nuevos procedimientos y técnicas en la práctica docente.

Al analizar el modernismo, se esperaba que los profesores con actitudes más modernas estuvieran más dispuestos a adoptar los nuevos enfoques educacionales. Sin embargo, los resultados obtenidos indicaron que los profesores "moderadamente" modernos usaban con mayor frecuencia las nuevas técnicas pedagógicas y evaluativas, lo que podría significar que los profesores de actitudes modernas fueran relativamente independientes de las políticas establecidas y buscaran soluciones personales en su práctica docente.

La ausencia de relación entre el tipo de establecimiento y el uso de las técnicas consideradas, sugiere que el equipo no influye en el uso de técnicas pedagógicas y evaluativas. Son otros los factores que producen diferencias en la calidad de la educación impartida en los distintos tipos de establecimientos educativos, los que deberían ser explorados para mejoramiento cualitativo de la educación.

El estudio de algunos aspectos específicos de la política educativa de 1965, a través del examen de un grupo de profesores de enseñanza media, ha indicado que las ideas propuestas han sido, al menos en parte, exitosamente incorporadas al proceso educacional. Las nuevas proposiciones no sólo han sido puestas en práctica por el profesorado, sino que se han introducido a través de los mecanismos concebidos por la misma política. El Centro de Perfeccionamiento ha contribuido, efectivamente, a poner en práctica el nuevo enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, es necesario tener presente que la importancia del papel desempeñado por el Centro de Perfeccionamiento puede haber sido sobreestimada debido al número reducido de características del profesorado a que se ha referido.

REFERENCIAS

- Bloom, B.
1966 *Taxonomy of Educational Objectives. Cognitive Domain*. Londres: Longman Group. Vol. 1, p. 38.
- Bruner, J.
1960 *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press. Cap. 3.

De Andraca, Ana María

1975 *The Effects of Policy on Teaching: A study of Some Effects of the Educational Reform of 1965 in Chile on Teaching Practice in the Secondary School*. University of Wales, England: M. Ed. Thesis, Tabla 1, Anexo C.

Ibid., tablas 2-6, Anexo C

Ibid., tablas 9-13, Anexo C

Ibid., pp. 32-34

Ibid., p. 30

Ibid., tablas 20-24, Anexo C

Leyton, M.

1970 *La experiencia chilena. La reforma educacional: 1965-1970*. Santiago, Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Vol. III, pp. 170-171. Mimeo.

_____ y R. Tyler

1969 *Planeamiento educacional. Principios básicos del currículum y del aprendizaje*. Santiago, Chile: Ed. Universitaria.

Ibid., p. 61

Ministerio de Educación Pública

1973 "Documento 11 201. Fija planes de estudio de la Educación Media", en Leyton M. *et al. La reforma educacional 1965 y su legislación*. Santiago, Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Vol. 11, pp. 277-295. Mimeo.

1973 "Documento 6 859. Documento que aprueba reglamento de la evaluación y promoción de la enseñanza media. Decreta disposiciones generales, calificaciones, promoción, evaluación y exámenes de los alumnos de estable. cimientos sin nota reconocida", en Leyton M. *La reforma educacional y su legislación*. Santiago, Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Vol. II, p. 363. Mimeo.

Schiefelbein, Ernesto, Ana María de Andraca, Roberto Jarry y M. Latorre
1973 "Algunas características de la educación media y sus efectos sobre el rendimiento académico de los alumnos, Informe Preliminar". Santiago, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Universidad Católica de Chile. Mimeo.