

DOCUMENTO DE DISCUSIÓN

DD/11/13

“El currículo escolar exitoso analizado desde el
rendimiento académico diferido de los
estudiantes de la Universidad del Pacífico: Un
estudio interdisciplinario de caso”

Ana María Becerra, Karlos La Serna y Ángel Pérez



UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO
CENTRO DE INVESTIGACIÓN

Documento de Discusión

“El currículo escolar exitoso analizado desde el rendimiento académico diferido de los estudiantes de la Universidad del Pacífico: Un estudio interdisciplinario de caso”

Ana María Becerra, Karlos La Serna y Ángel Pérez

Diciembre 2011

Resumen Ejecutivo

La educación escolar y, en términos más específicos, el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en los colegios, generan las competencias básicas para el desarrollo social. En efecto, tanto el aprendizaje como el logro educativo están ligados a varios resultados que van más allá del incremento de los ingresos económicos individuales. La presente investigación propone analizar un conjunto de currículos escolares exitosos, entendidos estos como el reflejo de la filosofía y modelo educativo del colegio. La identificación de las características del currículo exitoso se logró mediante la previa selección de los colegios, por medio del rendimiento diferido de sus alumnos en la Universidad del Pacífico, posterior a ello, se realizaron entrevistas con los directores académicos de cada colegio y finalmente, se realizaron focus groups con los alumnos para contrastar opiniones. Luego de sistematizar la información, se encontró que los modelos educativos de los colegios de la muestra tienden a ser eclécticos, recogen elementos de diversas teorías y experiencias pedagógicas para construir su propio modelo. Además, buscan una formación integral de los alumnos en conocimientos académicos y valores, se pretende generar personas responsables y autónomas. Existe, en general, un clima adecuado de trabajo en las instalaciones del colegio, las mismas que, en su mayoría, son modernas y amplias. Existe en ellos un trato personalizado y una relación cercana entre profesores y alumnos. Por último, tanto directores como alumnos, reconocen la importancia de los docentes dentro del modelo pedagógico.

Palabras clave: Educación escolar, Universidad del Pacífico, Calidad de la Educación, Perú.

Correo de los autores: becerra_amt@up.edu.pe, laserna_k@up.edu.pe y perez_a@up.edu.pe

*Las opiniones expresadas en los Documentos de Discusión son de exclusiva responsabilidad de los autores y no expresan necesariamente aquellas del Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico. Los Documentos de Discusión difunden los resultados preliminares de las investigaciones de los autores con el propósito de recoger comentarios y generar debate en la comunidad académica.

Tabla de contenido

1. Presentación	4
2. Marco Teórico	6
2.1. Pedagogos relevantes	6
2.1.1. María Montessori	6
2.1.2. John Dewey	7
2.1.3. Jean Piaget	9
2.1.4. Paulo Freire	10
2.1.5. Lawrence Stenhouse	12
2.1.6. Juan Luis Vives	14
2.1.7. Ovide Decroly	15
2.2. Modelos pedagógicos	17
2.2.1. Modelos pedagógicos y currículo	21
2.3. El currículo	23
2.3.1. Los cinco currículos simultáneos	24
2.4. Métodos de enseñanza	25
2.5. El rendimiento diferido	25
2.6. La reestructuración de los centros educativos	26
3. Metodología	37
4. Características del currículo exitoso	39
4.1. Los modelos educativos son eclécticos y están en constante revisión	39
4.2. Ofrecen una formación integral	41
4.3. Promueven entornos que educan	44
4.4. Consiguen que la etapa escolar sea recordada como una grata experiencia de relaciones humanas	45
4.5. Poseen normas claras y promueven el orden	47
4.6. Pretenden generar estudiantes responsables y autónomos	49
4.7. Promueven la responsabilidad social	52
4.8. Garantizan en el aprendizaje de otros idiomas	54
4.9. Fomentan la lectura y la investigación	56
4.10. Cuentan con una infraestructura académica adecuada	60
4.11. Reconocen la importancia de la labor docente	61

4.12.	Desarrollan la tutoría como una estrategia central.....	64
4.13.	Se esfuerzan por incorporar a la familia en el proceso educativo	66
5.	Conclusiones	69
6.	Anexos	73
6.1.	Cuadro 1: Modelos pedagógicos	74
6.2.	Cuadro 2: Modelos pedagógicos y currículo	76

1. Presentación

Un primer motivo para la realización de la presente investigación es que, en el Perú, no se han realizado investigaciones cualitativas que analicen el currículo escolar a partir del rendimiento escolar diferido. No obstante, una primera aproximación es el estudio exploratorio realizado por Eduardo Mejía y Rafael Gargurevich (2008) para identificar las características de los colegios cuyos estudiantes obtuvieron el mayor rendimiento en el Pronóstico de Potencial Universitario (PPU)¹ de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC) entre los años 2003 y 2007.

Para identificar los currículos escolares exitosos que serán objeto de estudio en la presente investigación, se acudió al rendimiento escolar diferido de los alumnos de la Universidad del Pacífico (UP). En ese sentido, se trata de un estudio de caso. De este modo, se identificó aquellos colegios cuyos egresados alcanzan sistemáticamente las calificaciones más altas en la UP durante sus primeros dos años de estudios superiores. Luego de ello, se realizaron entrevistas con las autoridades de dichos colegios con el objetivo de analizar su currículo. Posteriormente se realizaron grupos focales con los alumnos egresados de estos colegios, con el fin de contrastar las ideas recogidas en sus colegios. Así, se buscó analizar al detalle no solo el modelo o enfoque pedagógico que inspira el currículo y los valores que promueve, sino llegar al detalle de los métodos de enseñanza de las letras y las ciencias que promueve el currículo escolar. Entendidos los métodos de enseñanza como la variedad de modos, formas, técnicas, actividades, estrategias, procedimientos y tareas de enseñanza y aprendizaje que se enfatizan (De Miguel 2005).

El objetivo general del presente trabajo es identificar y analizar los factores asociados al éxito educativo de los colegios cuyos egresados alcanzan un alto rendimiento académico en la Universidad del Pacífico. En materia de objetivos específicos se propone:

- Identificar las características de los procesos de selección de los ingresantes a los colegios objetivo de estudio.
- Identificar las características de los procesos de selección, capacitación y monitoreo de los docentes de los colegios objetivo de estudio.
- Identificar las tendencias axiologías que promueven los colegios objeto de estudio tanto en el nivel formal como en el nivel de currículo oculto.
- Analizar interdisciplinariamente las estrategias de enseñanza y sistemas de evaluación

¹ Esta prueba evalúa el desempeño de los alumnos de quinto de secundaria en las áreas de aptitud numérica, aptitud verbal y habilidad lógico-analítica.

que promueve el currículo escolar de los colegios objeto de estudio tanto para la educación primaria y secundaria.

- Estudiar de modo interdisciplinario el enfoque de enseñanza de las ciencias, las letras y los otros campos del saber para extraer lecciones que contribuyan a identificar patrones de éxito académico escolar y considerarlos como aporte a la vida universitaria.

La hipótesis bajo la que se realizó este trabajo es que se presume que existe un conjunto de coincidencias en los proyectos educativos de los colegios cuyos egresados alcanzan un alto rendimiento académico en la Universidad del Pacífico, de las cuales la presente investigación pretende dar luces.

Los resultados del estudio permitirán ofrecer al resto de instituciones educativas un conjunto de experiencias y práctica exitosas destinadas a mejorar el rendimiento escolar; así como extraer lecciones que contribuyan a identificar patrones de éxito académico escolar que aporten a los procesos de enseñanza-aprendizaje del ámbito universitario.

2. Marco Teórico

2.1. Pedagogos relevantes

2.1.1. María Montessori

Su obra educativa está inspirada en la naturaleza y las leyes del desarrollo infantil, incluso al margen de la propia tradición. Además de la fuerte influencia que recibió de científicos italianos de su época, donde predominaban elementos de la Antropología Física, encontramos en su obra algunos rasgos como el individualismo de Rousseau, la educación sensorial de Pestalozzi, la educación de las facultades de Herbart, la autoactividad, el valor del juego y lo relacionado con la creación de hábitos a partir de los instintos e impulsos naturales de Froebel (Monés i Pujol-Busquets 2000:24).

Su método de enseñanza nació de la enseñanza de niños “especiales”, y rápidamente se extendió a todo el mundo infantil: educar es favorecer el desarrollo, con lo que la libertad pasa a ocupar un papel primordial. Al igual que todos los educadores de la Escuela Nueva y Activa –sistematizada por Ferrière-, Montessori considera que la infancia es “algo sustantivo con necesidades e intereses específicos [...] es una fase de nuestra existencia que debe vivirse plenamente. [...] El principio básico del sistema es la libertad, al que debemos añadir el axioma de la actividad y el de la individualidad, principios que requieren unos procedimientos específicos” (*ibid.*).

Montessori tiene la convicción de que la educación se logra por la actividad propia del educando y apela a una mayor libertad para dar satisfacción a sus propios estímulos. Así, la actividad juega un papel clave y debe disciplinarse para el trabajo a través de un ambiente adecuado que propicie una actividad libre, coordinada con los intereses naturales, que propicie la atención, la voluntad, la inteligencia, la imaginación creativa, sin olvidar la educación moral (Monés i Pujol-Busquets 2000:25).

De acuerdo con el mundo educativo de su tiempo privilegia el desarrollo psíquico, el sentido musical, la educación de la personalidad, la preparación de materiales de dibujo, y el estudio de disciplinas como la aritmética, la geometría y la gramática, así como señalar aspectos relativos a los premios y castigos. Tampoco se olvida de la psicometría para estudiar los datos físicos, biológicos, sociales, morales, etc. “El entramado montessoriano requiere una nueva concepción del educador, que debe enseñar poco, observar mucho y

orientar las actividades psíquicas de los niños y su crecimiento psicológico. En realidad, el objetivo consiste en establecer la actividad espontánea del niño” (*ibid.*).

Se le ha criticado la falta de utilización de objetos concretos en el mundo real, el exceso de metodismo, la complicación de los instrumentos y procedimientos, así como el individualismo de su sistema y una cierta simplificación de la actividad intelectual, y esto suscita entre los alumnos ciertas manipulaciones.

“La independencia base del sistema presupone la libre elección de las ocupaciones por parte del niño, independencia que tiende generalmente hacia el aislamiento, a pesar de que el método propugna la cooperación para conseguir la socialización del educando” (Monés i Pujol-Busquets 2000:26). Las críticas se valoran dentro de este movimiento: una de sus principales características es su capacidad de adaptación, sin tener que renunciar a un sistema con formulaciones específicas.

Hay que recordar que los principios de libertad, actividad e individualidad eran aceptados, en mayor o menor grado, por todos los partidarios de la Escuela Nueva, y que por el contrario, los planteamientos de Maria Montessori -la psicología de las sensaciones y del asociamiento, en parte modificada por la filosofía vitalista- no eran tan bien aceptados. “Uno de los objetivos fundamentales del método montessoriano es preparar al niño para que sea libre, para lo cual es indispensable que consiga autonomía a través de la adquisición de niveles progresivos de independencia física y afectiva, lo cual implica autoestima e independencia de voluntad y pensamiento” (Monés i Pujol-Busquets 2000:28). Para conseguir esta libertad, se ponen en práctica continuamente los hábitos de la vida cotidiana: ponerse y quitarse las prendas, abrochárselas, colgarlas, lavarse las manos, comer y beber solos, poner y recoger la mesa. Es básico que el niño domine su entorno, que interactúe con el material y que aprenda a desenvolverse sin ayuda del adulto.

2.1.2. John Dewey

Se formó como filósofo y se adhirió rápidamente al pragmatismo. Su obra fue influenciada en un inicio por el positivismo, el conductismo, y reflexiones que van desde Hegel hasta Darwin. Lo más característico de su obra es que presenta un cruce inseparable de lo filosófico, lo educativo y lo político. Para Dewey filosofía y educación no pueden

desligarse. “La filosofía era concebida como un medio de ajuste social, un método para descubrir, y a la vez un instrumento para interpretar, los conflictos sociales; la educación es el laboratorio de comprobación de las hipótesis de vida que la filosofía va trazando. La educación es vida, y la indisolubilidad de vida educación constituye el propósito de la filosofía, cuyo objeto es enjuiciar, a la luz de su significación social, los hechos constatados, proporcionando interpretación y crítica” (Beltrán 2000:48).

Para Dewey, es la experiencia —entendida como los modos de comportamiento que los individuos son capaces de determinar activamente mediante su intención— la que hace posible una educación que ayude a los seres humanos a crear significados colectivos.

Dewey muestra una fe democrática que se fundamenta en la continuidad entre naturaleza y experiencia humana. Es la inteligencia humana, el recurso del que nuestra especie está dotada para asegurar su supervivencia: dirige nuestros modos de comportamiento y se desarrolla permanentemente en las interacciones sociales a través de la comunicación. De aquí que se concluya que “la educación es un proceso inacabado y las actividades son los elementos centrales del aprendizaje escolar”, y que siempre esté ligada a los objetivos de la sociedad, pues cumple una función social. Por lo tanto, es la educación misma una forma de acción política cuya legitimidad dependerá del rol que tome en un determinado entorno social. Aquí es donde entra en juego la democracia, considerada por este educador como una forma de vida, como proceso permanente de liberación de la inteligencia, y no como un régimen: “la construcción de la democracia solo puede lograrse desde la educación y, por tanto, es necesario que los sistemas educativos sean asimismo democráticos” (Beltrán 2000:48).

La educación que no es sometida al control reflexivo, solo contribuye a consolidar “las relaciones de clase existentes y reproducir los intereses sociales dominantes” (Beltrán 2000:49). Son las escuelas, las únicas capaces de asegurar los intereses democráticos, programando procesos experienciales continuados que posibiliten la formación en un entorno de comunidades sociales.

Su teoría de la escuela es concebida como “agenda democrática de la formación”: para que la experiencia desemboque en crecimiento debe estar orientada. La escuela debe entonces consistir en un ambiente organizado en el que “se fortalezcan las experiencias valiosas y se haga posible a la vez la continuidad de las experiencias de los alumnos y su aportación a la reconstrucción de la sociedad”. Para esto, el programa educativo deberá

basarse en dos ideas principales: 1) la escuela ha de constituir un entorno especial en el que puedan llevarse a cabo experiencias ejemplares de vida social; 2) la formación democrática requiere enfrentar al individuo con unos contenidos específicos. De esta manera, la escuela se basará en el intercambio de experiencias mediante la comunicación, porque “la comprensión del mundo que emerge de la experiencia cobra significado a través del lenguaje” (Beltrán 2000:49).

La educación intencional o institucional comprende tres etapas:

1. Las materias de enseñanza se manifiestan en la familiaridad y el trato con las cosas que aportan los niños a la escuela.
2. Esa base material se ampliará y profundizará mediante el saber transmitido.
3. Refundición de lo ampliado en un conjunto racional y lógicamente ordenado

Estas etapas solo satisfarían las necesidades individuales, pero no las sociales, y el diseño curricular debe tener la intención de corregir la vida social. Por esto, se debe incluir lo relacionado con las experiencias en las que participan los grupos sociales más numerosos: lo que legitima el currículo no es lo que representa —la realidad social vigente—, sino su crítica (Beltrán 2000:50).

La escuela democrática requiere la modificación completa de todos los supuestos estructurales que juntos determinan esa relación de dependencia entre la Administración y los maestros, y entre estos y los alumnos.

2.1.3. Jean Piaget

Le teoría de Piaget surge en un contexto de rechazo por la escuela tradicional, centrada en la mera transmisión verbal y que proporciona conocimientos de poca utilidad para los alumnos. En oposición, se encontraba un movimiento pedagógico que proponía una enseñanza activa, que se basara en los intereses del alumno y que sirviera para la vida.

Piaget se consideraba un epistemólogo —alguien dedicado a la formación de conocimientos científicos— más que un psicólogo, y ni si quiera pretendió ser pedagogo. A lo largo de su vida, intentó descubrir cómo se producían los nuevos conocimientos, así como explicar el desarrollo de la inteligencia humana. Sus aportes más relevantes en la educación fueron sus estudios como investigador de la mente (Delval 2000:108).

“Lo que se pretende en la escuela es contribuir al desarrollo de los individuos, socializarles metódicamente, facilitarles que adquieran conocimientos, valores, que desarrollen su inteligencia y que lleguen a convertirse en adultos autónomos” (*ibid.*). La visión que Piaget nos propone del ser humano es la de un organismo, que al actuar sobre el medio y modificarlo, se modifica también a sí mismo. Él considera que el desarrollo de la inteligencia es un proceso indisoluble al de la formación de conocimientos, pues ambos se inician en la actividad biológica del ser humano y en su capacidad de adaptación al medio. Para Piaget, el conocimiento se origina en la acción transformadora de la realidad, sea esta material o mental.

El pensamiento de Piaget está más cercano a Kant que al empirismo e innatismo históricos. Él no considera al conocimiento como una copia de la realidad, ni como producto del despliegue de capacidades ya instaladas en el organismo, como lo considerarían las dos corrientes antes mencionadas; por el contrario, para Piaget, el conocimiento es producto de la interacción entre dotación inicial con la que nacen los individuos y su actividad transformadora del entorno, a esto se le denomina constructivismo. En otras palabras, el conocimiento resulta de un proceso adaptativo, y se produce como respuesta a una necesidad. Esto implica la modificación de conocimientos anteriores, y es por ello que el conocimiento es un proceso de creación y no de repetición: este proceso es un diálogo con los otros (Delval 2000:109).

El proceso de formación de conocimientos se da en el interior del sujeto, y es ahí donde debe ser estudiado. La formación del conocimiento no puede ser explicada solamente por fuentes externas (el ambiente, la sociedad, la cultura), sino que tiene que ser estudiada desde el interior del individuo.

2.1.4. Paulo Freire

La obra de Freire se desarrolla en un contexto de desarrollo económico y social brasileño y la superación de la cultura colonial. Parte de un supuesto básico, que el título de su primer libro explica de alguna manera: “La educación como práctica de la libertad” (1969). Aquí expone su idea del hombre como ser inacabado, que no está solo ligado al entorno, sino que se integra en este para intervenir en él, transformando así el mundo. Esta es nuestra diferencia frente a la condición adaptativa de otras especies. Y es esta visión antropológica, la que determina el proceso educativo: somos seres de transformación, por

lo que el proceso educativo no puede limitarse a transmitir conocimientos, no puede ajustarse a lo establecido (“educación bancaria: depositar el conocimiento en la mente acrítica de los educandos”), sino que debe ser un proceso de “liberación”. Su pedagogía crítica se manifiesta como praxis política y cultural (Requejo 2000:132). Para Freire, no puede existir una práctica educativa, neutra, descomprometida y apolítica, ya que toda acción educativa persigue un cierto fin (Requejo 2000:133).

El hombre no solo debe descubrirse a sí mismo, sino que debe tomar conciencia de todo lo que lo rodea, porque en la interacción conciencia-mundo pasa del conocimiento mágico e ingenuo del mundo, al conocimiento crítico como comprensión de la realidad a través de “la capacidad de desvelar las situaciones y razones que determinan una praxis social, cultural y económica en un determinado momento histórico” (Requejo 2000:132). Es en esta dimensión crítica, en que la conciencia no puede existir sin praxis, sin proceso acción-reflexión para transformar el mundo. “Esta concepción dialéctica de comporta en sí misma superar determinadas prácticas y recrear otras nuevas (educación “bancaria” versus educación “liberadora”), establecer un nuevo proceso de enseñanza (aprendizaje dialógico) y, finalmente, entender que la no neutralidad de la educación no implica que el educador imponga sus opciones políticas” (*ibid.*).

La práctica de la educación liberadora se apoya en el método de la problematización. El educador no puede pretender saberlo todo, ni saber nada, sino que debe partir de una situación más realista y humilde:

El ‘analfabeto’, niño o adulto, no es un sujeto ignorante, ya que desde su mayor o menor experiencia de vida, ha ido acumulando su propio saber y ha ido forjando su forma de interpretar la realidad. El aprendizaje dialógico (‘nadie ignora todo, nadie sabe todo’) [...] es una acción global que permite a los sujetos descubrirse a sí mismos y tomar conciencia del mundo que les rodea. Desde esta perspectiva, el pensamiento de Freire no sólo tiene en cuenta al sujeto como constructor del conocimiento, situación reclamada por las corrientes constructivistas, sino que valora también la importancia del contexto social. La unidad dialéctica entre aprender-enseñar, educar-educarse,, introduce una perspectiva sociocrítica en el proceso de conocer (estamos mediatizados por el mundo) y hace de la comunicación entre sujetos (intersubjetividad) el instrumento para la apropiación de un conocimiento activo y crítico (Requejo 2000:133).

Las diferentes etapas de su método tienen buscan partir de la realidad cultural del individuo para relacionarlo con las condiciones sociales, económicas y políticas del analfabeto. La acción educadora de alfabetizar se da como comprensión de la palabra y del mundo —del texto y del contexto—, lo que la convierte en una práctica transformadora. “Educadores y educandos tienen derecho a tener sus propias opciones, sus propias visiones de la realidad, sus ‘sueños’” (Requejo 2000:133). Hay que descubrir las coherencias e incoherencias de nuestras opciones: esto hace que la educación no sea solo un acto de transmisión de conocimientos, sino un ejercicio de ética democrática que por medio del diálogo nos realiza como personas y ciudadanos. Freire insiste en que la educación necesita tanto de la formación técnica y científica como de sueños y utopía: la educación exige la doble lectura (palabra/mundo-texto/contexto), de lo contrario pierde su carácter de pedagogía y se vuelve en ideología (Requejo 2000:134).

Para Freire conocer (dimensión epistemológica) y transformar (dimensión política) no constituyen dos dualidades de la acción educativa, sino aspectos distintos de la misma unidad mediante la praxis histórica del ser humano. Hay que concebir la educación como una posibilidad, y si bien ella no lo puede todo y su fuerza es también su flaqueza, contribuye a transformar el mundo: “un mundo más humano en el que anatematica el sentido fatalista de la vida que pretende imponer el pensamiento neoliberal como pensamiento único: ‘las cosas son así porque no pueden ser de otra forma’” (Requejo2000:134).

2.1.5. Lawrence Stenhouse

Stenhouse elaboró su “modelo de proceso” del currículo y la pedagogía, basado en el libro de Peters *Ethics and Education* (1966), y lo puso en práctica mediante el *Humanities Curriculum Project*. Su idea de la enseñanza basada en la investigación está vinculada al modelo de proceso del diseño curricular que se funda en los principios de que las estructuras del saber a las que hay que inducir al educando son intrínsecamente problemáticas y discutibles. Esto implica que los docentes se constituyan en aprendices, en lugar de expertos, junto con sus alumnos (Elliott 2000:144). Como señala el mismo Stenhouse: “Desde el punto de vista pedagógico, este papel es preferible, en realidad, al de experto. Implica enseñar mediante los métodos de descubrimiento o investigación” (Stenhouse 1975:91). De alguna manera esta idea tiene una gran relación con la perspectiva socrática.

Para Stenhouse, el docente que se considere aprendiz debe tener “un cierto dominio de la idea filosófica de la materia que enseña y aprende, que ha de refinar continuamente, de sus estructuras profundas y de su fundamento racional” (Stenhouse 1975:91). El docente es un aprendiz que tiene algo que ofrecer a los estudiantes, pues posee comprensión sobre la materia. Este ofrece una postura investigadora con respecto al contenido que enseña. De otro lado, el docente que asume el papel de experto, que representa al saber como “dotado de autoridad propia”, malinterpreta y deforma ese saber. Este es el modelo por objetivos al que se opone Stenhouse, pues este refuerza la enseñanza de autoridad e incrementa los errores de hecho o de juicio. No se debe buscar en el saber la “reafirmación de la certidumbre autorizada”, sino “la aventura del conocimiento especulativo” (Elliott 2000:144).

Un segundo problema que plantea Stenhouse es “cómo diseñar un modelo viable de enseñanza que mantenga la autoridad, el liderazgo y la responsabilidad del docente, pero no transmita el mensaje de que esa autoridad sea la garantía del saber” (Stenhouse 1979:7). Esto implicaba la introducción de una nueva dimensión de “la enseñanza basada en la investigación: el análisis del modo de llevar a la práctica esa transformación en contextos concretos. [...] Para Stenhouse, la investigación educativa producía “pruebas activables”, [...] pruebas relevantes para el problema de cómo hacer las acciones concretas de los docentes y sus interacciones con los alumnos más coherentes con los valores y principios que definen un proceso ‘educativo’ digno de tal nombre, y no de pruebas relevantes para hacer de la enseñanza un medio más eficaz y eficiente de alcanzar unos objetivos instructivos o entrenamiento” (Elliott 2000:145).

La idea de investigación educativa de Stenhouse supone tanto hacer como utilizar la investigación. Ambas dimensiones de la investigación se conceptúan en términos de sus relaciones con la práctica educativa. Las clases reales tienen que ser laboratorios y deben estar al mando de los docentes, no de los investigadores: la investigación debe ajustarse al contexto profesional. En el modelo de investigación-acción, los experimentos u objetos de investigación no pueden eximirse de justificación de acuerdo con criterios tanto profesionales como de investigación. “El docente no puede aprender mediante la investigación sin hacer que los alumnos también aprendan [...] Esa visión de la investigación educativa declara que la teoría o las ideas creadas en colaboración por los investigadores profesionales son siempre provisionales, siempre han de enseñarse con

un espíritu investigador y siempre han de ponerse a prueba y modificarse en la práctica profesional” (Elliott 2000:146).

2.1.6. Juan Luis Vives

Dedicó toda su vida a la enseñanza, y se le puede considerar un pedagogo con doble título: por un lado, su vida profesional se consagró por completo a la práctica, y por otro, porque ejerció la pedagogía como teórico. Se puede afirmar que es el primer pedagogo sistemático de los tiempos modernos, así como el primero en escribir un tratado completo acerca de la enseñanza (*Tratado de la enseñanza*). Sus fundamentos psicológicos se basan en la tradición aristotélico-tomista.

El valor de su obra reside en que supo recoger la tradición greco-cristiana, “en su lucha contra los métodos académicos de su época y en los que los torneos dialécticos estimulaban más la vanidad de la victoria que la busca honrada de la verdad (dialéctica corrompida)” (García Hoz 2005:41). Sobre el estudio de las cosas de la naturaleza, Vives prioriza la concentración de espíritu y preguntas, pero no la disputa.

El humanismo de Vives encontró su expresión pedagógica en el extraordinario interés que puso en la enseñanza de las lenguas, [...] en la educación lingüística. En el *Tratado de la enseñanza* (III, VIII) declara que de las lenguas ‘más tarde dimanar todas las restantes artes’ y, en otro lugar de la misma obra (IV, I), escribe: ‘que son las puertas de todas las disciplinas y artes’. [...] Pero Vives va más allá de su tiempo. Como buen humanista aspira a la posesión de un instrumento lingüístico, mas sabe ver que éste no basta ya para la vida y tampoco será suficiente para la ciencia futura; por ello, aun deseando una lengua universal, recomienda a los padres y a los maestros que estén atentos a que ‘los niños pronuncien correctamente el idioma patrio y que tengan soltura y despejo en el hablar, según la respectiva edad lo consintiere’. Así se sitúa como un precursor de la enseñanza de la lengua materna en los tiempos modernos (García Hoz 2005:45).

También se le considera como el precursor en poner los cimientos modernos de la psicología experimental. García Hoz (2005:46) cita la afirmación más explícita de Vives sobre la aplicación del método inductivo a la ciencia pedagógica: “En la preceptiva de las artes haremos acopio de muchos experimentos, observaremos las prácticas de muchos para extraer de aquí reglas universales” (*De tradendis disciplinis*, II, IV).

Vives señala que no solamente se debe observar al niño en los ejercicios escolares, sino que resalta el valor de los juegos como un medio para conocer las aptitudes. “No quiere que sólo el maestro utilice el método inductivo; desea que también lo adopte el alumno. Era ya tradicional, y continúa siéndolo, exigir al discípulo una atención ininterrumpida a las explicaciones del maestro. Vives conocía su valor; pero conjuntamente concede un sitio a la eficacia que para el alumno posee la reflexión acerca de los datos que recogió él mismo” (García Hoz 2005:47). El *learning by doing*, sería formulado por Vives antes de tener tanto éxito en el siglo XX.

“El humanista conocido y estimado en toda Europa, el práctico delicado de la lengua latina, el amigo de reyes, aristócratas y sabios, pide que la escuela no se encierre en los moldes académicos de la lengua y la cultura latinas. Desea que los escolares acudan a los talleres, las tiendas y la campiña, que allí observen y pregunten a los obreros y a los aldeanos, con objeto de que la vida penetre en la escuela con toda su amplitud y que la enseñanza no se reduzca a la cultura narcisista de una inteligencia apenas vital” (García Hoz 2005:48).

Su idea de la educación para la vida, plantea el problema de la orientación profesional del educando, “tarea propiamente pedagógica, [...] y no simplemente de orientadores especialistas” (*ibid.*).

Con estas ideas la contradicción entre humanismo y realismo parece estar “casi” resuelta, ya que si bien Vives busca el estudio de la verdad, parece que no supo ver el valor que tienen para la vida el estudio de las matemáticas. Sin embargo, su obra también estuvo influenciada por preocupaciones sociales y políticas de la época.

Un aporte muy importante de Vives es que llamó la atención acerca de la educación del pueblo, como contrapartida y complemento de la educación aristocrática. Para él, los príncipes y sabios no debían limitarse simplemente a gobernar los pueblos, sino que debían llegar a educarlos (García Hoz 2005:50).

2.1.7. Ovide Decroly

No ha habido nunca un “sistema Decroly” y este pedagogo nunca ha publicado un resumen de sus propias concepciones. La mayoría de sus realizaciones son pedagógicas, de su actividad como profesor, maestro de escuela, director de laboratorio, médico, de su

contacto con niños normales y anormales, de sus experimentos, de su invención de juegos educativos, etc.

Decroly como médico de la nueva escuela, adoptó métodos científicos rigurosos: observación metódica, experimentación y mediciones exactas de los datos psicológicos y pedagógicos. Sus primeras publicaciones pedagógicas se refieren a niños anormales; pero, en seguida, nos llevan al estudio del niño normal. “Partiendo del mismo punto de vista que María Montessori, declara, en efecto, que entre los niños normales y anormales ‘no hay diferencia de calidad, de naturaleza. Las mismas leyes psicológicas son valederas en los dos casos, pero en uno de ellos el desarrollo mental está generalmente retardado [...]’” (Plancke 2005:252).

Las concepciones pedagógicas tienen una doble base: bio-sociológica y psicológica. Como médico, Decroly enfatiza en el valor de la herencia y del medio.

Si la herencia puede suministrar rasgos de carácter comunes a un grupo y es el factor esencial, que la educación ha de tomar en cuenta, no es menos verdad que el medio puede cambiar sensiblemente las posibilidades del niño, tanto en un sentido favorable como desfavorable. [...] El medio físico y el medio social, de los cuales la familia y la escuela no son más que subdivisiones, tienen una importancia capital en la vida del niño. Para vivir todo organismo ha de encontrar un medio adecuado, y Decroly quiere hacer de la escuela el medio que responda a las necesidades y a las actividades del niño, esto es, requiere que esté hecha “a la medida” y adaptada a las posibilidades psíquicas y pedagógicas del niño. Sin embargo, la enseñanza no será exclusivamente individual, porque Decroly entrevé perfectamente las ventajas de la enseñanza colectiva. Insiste en la contribución de esta enseñanza en la formación social y moral del niño y prevé clases tan homogéneas como sean posibles, que incluso subdivide en grupos homogéneos para favorecer todavía más el sentimiento social. Como psicólogo, se le debe un gran número de investigaciones: acerca de la psicogénesis del niño normal y anormal, la medida de la inteligencia, la evolución de la afectividad y del carácter, la evolución del lenguaje hablado, el dibujo, los mejor dotados y la orientación profesional.(Plancke 2005:253).

En concepto más resaltante de sus estudios es el englobamiento:

El sentido de *Struktur* o *Gestalt* implica más particularmente la concepción de una actitud especial del ser mental respecto del ambiente, actitud que hace que este ser se presente en su totalidad innata y adquirida frente a objetos y acontecimientos, y los

perciba, pensando en ellos, o reacciones frente a ellos con toda su persona; el término englobamiento expresa, en el fondo, la misma idea. Diciendo que los objetos y los hechos percibidos, los recuerdos, los pensamientos elaborados y los actos y las palabras expresadas los toma con frecuencia como “todos”, como conjuntos indivisos, en que los detalles no se buscan, pero se imponen por sí mismos y sin que uno se dé cuenta, quiere decirse que es, de hecho, la totalidad del individuo la que percibe, piensa y obra conjuntamente y que, como consecuencia de esta actitud global, los objetos, acontecimientos, percepciones, ideas y actos toman este carácter global (Plancke 2005:254).

Decroly enseñó a su hijo de dos años su fotografía y la palabra “papá” escrita, hizo lo mismo con otras palabras y frases con las que se relacionaban los intereses inmediatos del niño. Seis meses después, el niño leía unas 50 frases y fue presentado ante la Sociedad Belga de Paidotecnia: este fue el origen del concepto englobamiento. Para Decroly, el englobamiento no es una función o un mecanismo aislable, sino un proceso intelectual complejo, que a su vez es la antítesis del pensamiento analítico-sintético. El gran aporte de Decroly es haber demostrado que el englobamiento es un fenómeno esencial del alma infantil y en haber estudiado sus consecuencias en la dialéctica y la organización escolar. Así, para enseñar a leer, ideó el método “ideo-visual” (Plancke 2005:255).

Decroly quería que la escuela, cuyo marco ideal es el campo, tuviera un programa de acuerdo con la psicología del niño y que correspondiese a las exigencias de la vida individual y social actual.

2.2. Modelos pedagógicos

Estos modelos, o teorías del aprendizaje, son considerados por los psicólogos como corrientes teóricas. Su importancia radica en presentar las perspectivas epistemológicas sobre las que se fundamenta la psicología del aprendizaje, además de mostrarnos cómo se han desarrollado históricamente y cómo siguen desarrollándose y diversificándose. Actualmente los psicólogos construyen, muchas veces, modelos “locales” sobre la base de varias teorías para describir funcionamiento psicológico (Amigues y Zerbato-Poudou 1999:17).

Los profesores bien saben que un alumno no aprende igual que sus compañeros. Estas diferencias se pueden deber a la experiencia social de cada uno, de los conocimientos previos, del grado de familiarización con la situación presentada, etc. También pueden estar relacionadas con el tipo de dificultad propia de la disciplina que se estudia. Sin embargo, las explicaciones a estas diferencias serán diferentes de acuerdo a la posición teórica que se adopte: “lo que mira el observador depende de los lentes teóricos que lleva puestos” (Amigues y Zerbato-Poudou 1999:18).

Podemos decir que todo conocimiento es en cierta forma una creación, así también podemos decir que los modelos son construcciones mentales, son representaciones de un conjunto de relaciones que definen un fenómeno, para poder comprenderlos mejor. Los modelos correspondientes a los del saber científico natural difieren mucho de los modelos más complejos que se han desarrollado en el saber histórico-social (el sistema astronómico de Ptolomeo o el sistema planetario de Copérnico, por ejemplo), dado que guardan relación con su desarrollo histórico. Son más diferentes, aún, los modelos de alta ingeniería contemporánea, los que no buscan comprender lo existente, sino crear cosas nuevas (Flórez 1995).

Los modelos pedagógicos tradicionalmente propuestos no pertenecen a ninguna de las categorías mencionadas, «pues su propósito expreso no ha sido describir ni penetrar en la esencia misma de la enseñanza, sino reglamentar y normativizar el proceso educativo, definiendo ante todo qué se debería enseñar, a quiénes, con qué procedimientos, a qué horas, bajo qué reglamento disciplinario, para moldear ciertas cualidades y virtudes en los alumnos [...] su preocupación ha sido la de adaptar y cultivar en los jóvenes las ideas, cualidades y virtudes vigentes en la tradición o extraídas del pasado clásico-humanista» (Flórez 1995:161).

De otro lado, en 1910 Adolfo Ferriere propuso el término ‘escuela nueva’, movimiento sobre el cual trabajaron María Montessori y Ovide Decroly. Las directrices de este movimiento pedagógico se pueden resumir de la siguiente manera:

1. Se enfatiza el desarrollo intelectual y el aprendizaje científico-técnico, ya no modelando la “masa aperceptiva” (es decir, cuando una idea es hecha consciente es asimilada al conjunto de ideas conscientes, concepto de Herbart) de los niños desde fuera, sino a partir de la actividad vital del niño como protagonista de su propio autodesarrollo.

2. El puerocentrismo, además de ser el niño el protagonista, todas las actividades didácticas, las acciones del maestro e incluso la selección de los contenidos deben girar alrededor de las necesidades e intereses del niño.
3. Individualización de la enseñanza: si cada niño es diferente en necesidades, intereses, carácter y ritmo de aprendizaje, la enseñanza tendría que adaptarse a cada uno.
4. La relación pedagógica maestro-alumno no sólo ha de ser autoritaria, sino que además, la autoridad debe ser el niño, ya que es él quien debe ser acatado como el modelo original al cual deberíamos regresar. Los reglamentos, prohibiciones y castigos maleducan, pues cohíben la libertad y la originalidad del niño.
5. Se trata de preparar para una vida en movimiento, por lo que el ambiente de la escuela ha de ser lo más natural posible, lo más parecido a la vida, incluso las experiencias.

Según Flórez (1995), los modelos pedagógicos «son representaciones sintéticas de las teorías pedagógicas que coexisten como paradigmas dentro del campo disciplinario de la pedagogía». Podemos distinguir cinco relacionados con las escuelas descritas anteriormente (véase Cuadro 1):

- a. El modelo pedagógico tradicional
- b. El transmisionismo conductista
- c. Romanticismo pedagógico
- d. El desarrollismo pedagógico
- e. Pedagogía socialista.

Amigues y Zerbato-Poudou describen solo tres.

- a. El Conductismo.- Esta corriente de investigación nace en Estados Unidos a principios del siglo XX. J.B. Watson es considerado el padre de esta corriente. Para él el objeto de estudio es la conducta, se rechazan las tesis y métodos de introspección: esta corriente se fundamenta en el asociacionismo² y el

² Concepción psicológica que afirma que, al igual que el empirismo, la mente humana se desarrolla de un estado inicial por el efecto de la experiencia, gracias a un proceso de asociación de ideas. Actualmente, esta concepción se encuentra en las concepciones conexionistas, en los modelos de redes cuyos valores de salida dependen no solo de los valores de entrada, sino también de la estructura de la red.

positivismo³, y afirma que solo el estudio de la conducta permite establecer las leyes que rigen las acciones animales y humanas. Se trata de identificar las relaciones que existen entre los estímulos del medio sobre el organismo y las respuestas dadas por este último para adaptarse al cambio. Dado que estos estímulos y respuestas son medibles, las leyes que se intenta evidenciar se fundamentan en criterios objetivos, observables y medibles (1999:19).

“Las entradas (estímulos) representan características muy precisas del entorno, o la experiencia propuesta al alumno (el ejercicio, la tarea), y las salidas equivalen a las acciones que el alumno debe llevar a cabo en respuesta” (1999:20). Esta corriente fue la que influyó en el pensamiento de Dewey.

- b. El Constructivismo.- Se opone claramente a la corriente anterior. Con esta corriente se asocia a Jean Piaget, “quien estudió el desarrollo del pensamiento del niño para poder esclarecer el funcionamiento cognoscitivo del adulto” (1999:21). Aquí, la psicología genética estudia la transformación de los conocimientos de la niñez hasta la adultez. Se rechaza toda tesis innatista, según las cuales, el conocimiento es copiar del mundo exterior, y las adquisiciones estarían constituidas por conocimientos anteriores. “Según Piaget, las ‘operaciones mentales’ se sitúan entre los estímulos del medio ambiente y las respuestas adaptativas dadas por los individuos; estos últimos garantizan una función de representación y de control de la acción” (1999:21). El pensamiento de Piaget es tanto interaccionista como constructivista: lo primero, porque las estructuras del pensamiento se construyen por medio de la interacción entre individuos y el medio; lo segundo, porque la actividad del individuo es el origen de la construcción de sus conocimientos. Sin embargo, muchas veces los nuevos conocimientos se forman rompiendo con los más antiguos.

En líneas generales, se propone una educación activa, en la que el alumno debe participar activamente en su propio aprendizaje (1999:22).

- c. El Socioconstructivismo.- Esta corriente se opone a la primera, pero se distingue de la segunda porque fija el origen del desarrollo del pensamiento en la cultura. “Según Vygotski, los saberes y las destrezas se construyen a lo largo de la historia

³ Se presenta como una filosofía de las ciencias cuyo objeto es el estudio de las generalidades de las diferentes ciencias. Solo valora un tipo de certeza brindado por las ciencias experimentales. Además, se excluye del método científico toda búsqueda de causas, priorizando solo las relaciones y las leyes entre los hechos.

humana, pero también son transmitidos socialmente, de tal manera que están depositados en la cultura [...] Y su transmisión requiere también la utilización de ‘objetos culturales’ técnicos y simbólicos que son asimismo fruto de esta construcción social” (1999:24). El aprendizaje es visto como la apropiación de contenidos de nuevos saberes social, y no se puede llevar a cabo en forma independiente al estudio de las situaciones de enseñanza que los transmiten. Además, esta concepción no implica que no se construya el conocimiento. Esta construcción no consiste en continuar o volver a elaborar la historia de esos conocimientos, sino que depende de las herramientas y de los procesos de mediación empleados para promover una evolución. Podríamos relacionar esta corriente con las ideas de Juan Luis Vives.

2.2.1. Modelos pedagógicos y currículo

El currículo ha sido habitualmente entendido como “todo lo que se hace en la escuela” o “toda actividad llevada a cabo con la dirección de la escuela”, o como los descubrimientos organizados de pensadores e investigadores del pasado. Pero, dado que los modelos dan significado a la experiencia y a los datos, en ellos hallaremos principios organizadores, por lo que se considera que el currículo es “la variedad cada vez más amplia de modos de pensamiento acerca de las experiencias humanas, no las conclusiones sino los modelos de los cuales ellas se derivan, y en cuyo contexto, estas ‘verdades’ se fundamentan y convalida” (Belth 1971:190).

El diseñador del currículo no solo necesita conocer de pedagogía, sino también necesita conocer los intereses y necesidades de los alumnos, así como los de la comunidad socio-cultural a la que pertenecen, de tal manera que el currículo sea pertinente (Posner 2003:XXVIII). En este sentido, analizaremos cómo dos de los modelos pedagógicos presentados influyen en el diseño del currículo.

Según Flórez (véase Cuadro 2), dentro del modelo progresista se enmarca la teoría del diseño curricular por procesos desarrollada por Stenhouse. La elaboración de un currículo por procesos genera estructuras de procedimientos, modelos de descubrimiento en vez de técnicas de instrucción. Como menciona Bruner (1960), esto hace necesaria la activa

participación de profesores y alumnos que interactúan en el desarrollo y preparación de la clase, así como su reflexión en torno a la comprensión de las estructuras profundas del conocimiento. A su vez, Stenhouse (1984) propone una mirada valorativa y crítica del profesor hacia sus alumnos. El profesor debe también concebir la evaluación desde la comprensión del proceso de adquisición de conocimientos y no desde los resultados cuantitativos. Del mismo modo, la autoevaluación tanto del maestro como del alumno es muy importante en el proceso de autoformación. «El diseño curricular por procesos y el currículo para el desarrollo de las habilidades de pensamiento se inscriben en un modelo pedagógico “progresivo” cuyo eje fundamental es el progreso de los alumnos a través de su experiencia en el mundo, estimulándolos secuencialmente hacia estructuras cognitivas y conceptos cada vez más elaborados, partiendo de lo que ya saben, de sus experiencias anteriores. Así Dewey como Bruner, Ausubel y Stenhouse, como Perkins y Gardner comparten una gran convicción: que lo importante en educación es propiciar que el estudiante piense y entienda significativamente el mundo en vez de repetirlo.» (Posner 2003)

En contraste, el modelo social inspira un currículo que brinda contenidos y valores para que los alumnos mejoren la comunidad en orden a la reconstrucción social de la misma, y promuevan un proceso de liberación constante mediante la formulación de alternativas de acción colectivas en situaciones reales. Es un currículo, en el que el “hacer práctico” de la escuela, el aprender a pensar y el centrarse en los procesos de aprendizaje convergen en la transformación del mundo, así como en la solución de problemas en bien de la comunidad: las experiencias educativas son estimuladas por el diálogo, la crítica, la confrontación y la acción compartida en la práctica social. «[...] la propuesta de Kemmis (1986) de un currículo crítico, basado en las teorías de Habermas, pretender formar un hombre no sólo en la teoría ni sólo en la práctica, sino en la relación dialéctica entre ambas. Un hombre que construya y aplique teorías, que interprete el mundo subyacente de las formas ideológicas de dominación, de las maneras de distorsión de la comunicación de la coerción social y se emancipe a través del trabajo cooperativo, autorreflexivo y dinámico para luchar políticamente en contra de la injusticia social y construir un proyecto de vida en comunidad.» (Posner 2003).

2.3. El currículo

Las diversas definiciones de currículo no son política ni filosóficamente neutras. Como menciona Posner(2003:11) comúnmente se examinan seis conceptos de currículo:

1. Alcance y secuencia: Descripción del currículo como matriz de objetivos asignada a niveles de grados sucesivos (secuencia) y agrupado de acuerdo con un tema común (alcance).
2. Sílabo: Plan para un curso completo, que incluye generalmente una justificación, temas, recursos y evaluación.
3. Tabla de contenido: Lista de temas organizados en forma de esquema.
4. Libros de texto: Materiales didácticos utilizados como guía para la enseñanza en clase.
5. Plan de estudio: Serie de cursos que el estudiante debe completar.
6. Experiencias planeadas: Todas las experiencias planeadas por el colegio, que los estudiantes tienen, bien sea de tipo académico, deportivo, emocional o social.

Como es de suponerse, cada una de estas definiciones asigna diferentemente las responsabilidades. Por ejemplo, si vamos a los extremos, en el primer caso –cuando se establece una serie de resultados de aprendizajes esperados- se hace responsable a los profesores por los resultados, más no por los métodos. De otro lado, en el último concepto, se elimina totalmente la función controladora del currículo, ya que no hay planes o expectativas específicas: así, no se puede hacer responsable ni a los alumnos ni a los profesores por nociones poco específicas sobre la calidad educativa (Posner 2003:10-1).

Es así como este autor define currículo como «un plan de construcción (y de formación) que se inspira en conceptos articulados y sistemáticos de la pedagogía y otras ciencias sociales afines, que pueden ejecutarse en un proceso efectivo y real llamado enseñanza [...] Es un proceso educativo, una secuencia de procedimientos hipotéticos (bajo cierto enfoque epistemológico y ciertos criterios de enseñanza) que sólo pueden comprenderse y comprobarse en una clase.» (Posner 2003:XXVI).

Así, los currículos, en su rol de proyectos formativos, abarcan desde la elaboración de los planes de estudio hasta la programación que cada profesor realiza de sus asignaturas (Zabalza 2003). En suma, recogen el modelo pedagógico por el que apuesta el colegio.

2.3.1. Los cinco currículos simultáneos

Como ya se mencionó, no hay una “cosa” que se pueda considerar currículo. Posner (2003:11-3) menciona cinco currículos simultáneos a tener en cuenta, ya que todos ellos influyen significativamente en el alumno:

1. El currículo oficial: Descrito en documentos formales. Busca dar una base de cómo planear las lecciones y evaluarlas, además de cómo hacer responsables a los profesores de sus prácticas y resultados.
2. El currículo operacional: Incorporado en prácticas y pruebas de enseñanza reales. Tiene dos aspectos: lo que el profesor enseña y los resultados que se deben obtener mediante el aprendizaje al cual los alumnos deben responder. Generalmente hay poca coherencia entre el currículo oficial, el enseñado y el evaluado.
3. El currículo oculto: Normas institucionales y valores no reconocidos abiertamente por profesores y funcionarios escolares. Suele tener un mayor impacto en los estudiantes que los dos anteriores.
4. El currículo nulo: Temas de estudio que no enseñados o que siendo parte del currículo no tienen utilidad aparente, llegando a ser considerados como materias y contenidos superfluos (Arrieta y Meza 2000).
5. El extracurriculum: Experiencias planeadas externas al currículo formal, es de carácter voluntario y está vinculado con los intereses estudiantiles (Arrieta y Meza 2000).

Cuando se analizan todos estos, se encuentra que cuatro de ellos realmente contribuyen al mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje; sin embargo, «el llamado currículo nulo resulta ser una fuente de confusión y pérdidas de diversa índole, como en recursos humanos, materiales y financieros; su presencia constituye un factor definitivamente contaminante, desfavorable y dañino para los otros currículos» (Arrieta y Meza 2000).

2.4. Métodos de enseñanza

El método de enseñanza es la «forma de proceder que tienen los profesores para desarrollar su actividad docente.» Y se entiende como tal la variedad de modos, formas, técnicas, actividades, estrategias, procedimientos y tareas de enseñanza y aprendizaje que se enfatizan (De Miguel 2005).

A continuación se describe la finalidad de los más importantes (De Miguel 2005:83):

1. Método expositivo: Transmitir conocimientos y activar procesos cognitivos en el estudiante.
2. Estudio de casos: Adquisición de aprendizajes mediante el análisis de casos reales o simulados.
3. Resolución de ejercicios y problemas: Ejercitar, ensayar y poner en práctica los conocimientos previos.
4. Aprendizaje basado en problemas (ABP): Desarrollar aprendizajes activos a través de la resolución de problemas.
5. Aprendizaje orientado a proyectos: Realización de un proyecto para la resolución de un problema, aplicando habilidades y conocimientos adquiridos.
6. Aprendizaje cooperativo: Desarrollar aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa.
7. Contrato de aprendizaje: Desarrollar el aprendizaje autónomo.

2.5. El rendimiento diferido

Se suele identificar rendimiento con resultados, y estos son tanto inmediatos como diferidos. Los inmediatos se relacionan con las calificaciones obtenidas por los alumnos durante la etapa de estudios correspondiente y se resumen en términos de éxitos o fracasos (García-Valcárcel y Tejedor 2007). Esto es lo que mayormente se suele evaluar en las investigaciones.

De otro lado, el rendimiento diferido pretende medir un cúmulo bastante significativo de conocimientos previos; por ejemplo, evaluar el impacto de los aprendizajes de la educación preescolar durante la etapa escolar o los aprendizajes de esta última etapa sobre los resultados que alcanza el estudiante en sus estudios superiores: hace referencia la conexión con una etapa posterior. Como señalan García-Valcárcel y Tejedor

(2007):«En términos de eficacia y productividad, se vincula, sobre todo, con criterios de calidad de la institución.»

2.6. La reestructuración de los centros educativos

Existe un débil consenso de que las escuelas [públicas] tal como están estructuradas actualmente, no son capaces de satisfacer las expectativas de la sociedad. “Un nuevo llamamiento a favor de la reforma escolar están sonando por doquier. [...] Los problemas económicos de la nación se están dejando en la puerta de la escuela. El crecimiento económico, la competitividad y los niveles de vida dependen, en gran medida, de hacer inversiones en capital humano. Eso significa atender a la situación de las escuelas de los Estados Unidos. [...] Las escuelas tendrán que mejorar notablemente la forma en que educan a todos los niños” (Elmore 1999:17).

Otro motivo para la reforma escolar es la percepción de una creciente crisis de calidad de la fuerza docente. “La educación está perdiendo su demanda en el fondo laboral del cual se habían extraído tradicionalmente los maestros –personas jóvenes con educación universitaria, mayormente mujeres, con frecuencia de minorías, móviles ascendentemente-, que ahora tienen acceso a otras ocupaciones profesionales” (Elmore 1999:18). La docencia tiene que recuperar una posición competitiva en el mercado laboral, por lo que las escuelas deben volverse lugares más atractivos para trabajar así como las remuneraciones económicas deberán hacerse más competitivas respecto de otras carreras.

Sin embargo, si bien el actual programa de reestructuración tiene un mayor potencial que sus predecesores, es susceptible de fallar por tres motivos (Elmore 1999:19):

1. El rasgo mismo de apoyo político puede quitarle especificidad y coherencia significativa y duradera a las reformas planteadas. Dado que los grupos comprometidos con la reestructuración son líderes políticos (públicos y locales), profesores locales, algunos funcionarios de empresas, algunos líderes de organizaciones magisteriales y pocos líderes de escuelas de educación ni de universidades importantes: estos grupos reflejan intereses diversos y se mueven sobre ellos, ya que representan a diferentes grupos de interés.

2. El problema es que “los cambios fundamentales en las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje pocas veces llegan más allá de las zonas donde se prueban; es decir, no llegan hasta el sistema educativo más amplio”.
3. Falta de consenso sobre lo que significa ‘reestructuración’. Es lo que se llama un “bote de basura”, ya que el tema de la reestructuración puede dar cabida a muchas concepciones sobre lo que debe ser discutido, así como plantear soluciones sesgadas por los grupos de interés. Dado que este tema es flexible e inespecífico, “funciona bien como punto de reunión y reanimación para reformadores”.

Luego de una serie de discusiones en el Foro Político sobre las Nuevas Funciones y Responsabilidades de las Escuelas Públicas, patrocinado por el Centro de Investigación de Políticas en Educación (CPRE) en 1987, surgió el acuerdo general de que con la reestructuración escolar “se trataba” al menos de tres tipos de cambios:

- 1) Enseñanza y aprendizaje en las escuelas
- 2) Condiciones del trabajo de los maestros en las escuelas
- 3) El gobierno y la estructura de los incentivos según los cuales operan las escuelas

Sin embargo, el debate político sobre la reestructuración escolar se ha centrado en el refuerzo de autoridad, responsabilidad e instrucción académica. Es así como se dice que la reestructuración escolar “se refiere en parte al refuerzo de autoridad de maestros, alumnos y padres para desempeñar un papel más crucial en la determinación de lo que las escuelas hacen. [...] Una dificultad está en quién refuerza la autoridad de quién” (Elmore 1999:22). Se parte del supuesto de que las personas que actualmente poseen la autoridad –burócratas estatales y locales, por ejemplo- deben entregarla a alguien más, como los profesores. El problema es que “muchas de las personas de quienes se piensa que retienen la autoridad perciben que están desprovistos de ella como aquellos de quienes se piensa que son los beneficiarios del refuerzo de autoridad. Además, nunca se han especificado las condiciones en las cuales se ha de dar la transferencia de autoridad” (*ibid.*).

Una dificultad más seria y fundamental sería la responsabilidad.

“El refuerzo de la autoridad de los maestros, por ejemplo, entraña una responsabilidad ante alguna colectividad más amplia, ¿pero cuál? ¿Ante la “profesión” del magisterio? Si es así, ¿cómo se organizará a sí misma la profesión para hacer valer su autoridad?

¿Ante padres y alumnos? Si es así, ¿cómo ejercerán su responsabilidad padres y alumnos de manera compatible con los intereses más amplios de la comunidad? ¿Ante la comunidad en general? Si es así, ¿cómo ha de manifestarse institucionalmente esta responsabilidad sin crear de nuevo una burocracia escolar?”(*ibid.*)

“Si la reestructuración escolar es política y organizativamente factible, entonces dependerá de cuán hábiles sean los defensores de la reforma para tratar con aquellos afectados por la reestructuración. Otro tema importante de la reestructuración es la responsabilidad. Aquí los supuestos subyacentes son que la burocracia escolar se ha hecho tan vasta y compleja, los propósitos de la enseñanza tan difusos y el plan de estudios tan irregular y tan desajustado que las escuelas ya no son responsables de lo que logran con los alumnos. [...] Con la reestructuración escolar se trata en parte de hacer a las escuelas más responsables de los resultados producidos en sus alumnos. Mientras el argumento de la responsabilidad se mantenga en un alto nivel de abstracción, tendrá un fuerte atractivo político. Sin embargo, cuanto más específico se hace, más problemático es” (Elmore 1999:23).

La escuela es responsable en muchas esferas. Un punto destacable es que los exámenes estandarizados son una gran empresa económica en los Estados Unidos, así como una gran herramienta en todos los niveles de enseñanza. Además, ser docente incluye también elaborar exámenes para la evaluación y calificación continua del aprendizaje del alumno. Sin embargo, probablemente las escuelas estadounidenses examinen a los alumnos con más frecuencia que las escuelas europeas, y estas producen mejores logros académicos. Otro punto destacable es que los intereses de la comunidad también desean influir el contenido de las asignaturas, y los padres cada vez intervienen más para cambiar tareas o buscar un tratamiento diferenciado. Por otro lado, las leyes federales y estatales sobre educación especial ordenan la elaboración de planes específicos para alumnos con deterioro físico y emocional, así como la realización de actividades concretas. “Considerando estas múltiples fuentes de responsabilidad, es difícil decir que a las escuelas no se les tiene por responsables de los resultados. Probablemente es más plausible argüir que multitud de fuerzas que exigen responsabilidad zarandean y jalan en direcciones opuestas a las escuelas y que la sensibilidad misma de las escuelas a esas fuerzas hace problemática una estructura interna coherente” (Elmore 1999:24). Actualmente, muchos reformistas parecen estar seguros de que las escuelas se han hecho menos responsables, ya que se han hecho más complejas. Pero, es igualmente válido decir que las escuelas se han hecho más complejas porque son más responsables

ante muchos actores. Sea cual sea la proposición más exacta, hay una verdad subyacente a ambos sobre la responsabilidad: “si la reestructuración de las escuelas no se ocupa de las demandas de responsabilidad contradictorias, probablemente reproduzca tan sólo la estructura que pretende mejorar” (Elmore 1999:25).

Un tema crucial en la reestructuración escolar es el contenido académico. Según muchos críticos, la actividad en el salón de clases es para el alumno rutinaria y está desvinculada de lo que ocurre en otros salones de clase o en su comunidad.

“Los maestros se adecuan a la tarea, esencialmente imposible, de atraer el aprendizaje serio a gran número de alumnos, con aptitudes y motivaciones variadas, sea reduciendo a niveles mínimos sus propias expectativas acerca del aprendizaje de los alumnos, sea maniobrando para colocarse en puestos donde pueden dar clases a grupos selectos y homogéneos de alumnos con alta aptitud académica. Los alumnos se adecuan al aburrimiento y a la fragmentación de la vida académica no comprometiéndose con ésta y buscando el compromiso en la vida social de la escuela y en el trabajo fuera de la escuela. Los administradores y maestros de escuela, continúa la crítica, se han distancia de toda responsabilidad colectiva en cuanto a definir lo que cada alumno debiera conocer, porque presiones externas contradictorias y condiciones internas de trabajo difíciles hacen imposible cualquier atención sostenida en objetivos académicos coherentes. Entonces, con la reestructuración se trata en parte de orientar a las escuelas y a las personas que trabajan en ellas hacia el compromiso sostenido y serio con el aprendizaje académico” (*ibid.*).

Se ha venido reforzando un modelo caracterizado por: “enseñar es relatar, conocer es ver hecho, y aprender es recordar” (Cohe 1988, citado en Elmore 1999). Para aquellos a favor de la reestructuración este modelo es anticuado respecto de lo que las escuelas deben aspirar, como de la clase de conocimiento requerido para participar en una economía posindustrial avanzada. Ese modelo debe sustituirse por uno que: “considere a la enseñanza como el compromiso de los alumnos con la solución activa de problemas; al conocimiento, como la adquisición tanto de la imagen de los hechos como de estrategias de solución de problemas, y al aprendizaje, como la comprensión profunda y el compromiso activo con la adquisición de un nuevo conocimiento. Este modelo, se sigue argumentando, requerirá muy diferentes conocimientos y destrezas de parte de los educadores, y muy diferentes condiciones de trabajo en las escuelas” (Elmore 1999:26).

La enseñanza para la comprensión es muy atractiva para los reformistas, ya que capta las ideas de muchos pensadores, desde Sócrates y Aristóteles hasta Dewey. Es difícil oponerse a ellas, pero en la práctica es muy problemática. La enseñanza para la comprensión requiere no solamente la transformación de la práctica educativa, sino también del conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje que sustenta a la práctica. La gran pregunta es cómo transitaremos de un modelo en el que las prácticas vigentes no se acercan a lo planteado por la enseñanza para la comprensión a uno en que casi todos los profesores estén provistos de un nuevo modelo de práctica. La respuesta de los reformistas es que, al mismo tiempo, se cambie la manera en que se educa a los profesores, las condiciones en las que trabajan, y la relación entre la investigación y la práctica docente. La propuesta reformista no va más allá de estas ideas (Elmore 1999:26).

Por otro lado, aquellos que defienden la reforma, afirman que muy pronto se evidenciará que la estructura actual del plan de estudios está envuelta en “una compleja red de reglamentos estatales, reglas y formalismos locales, normas de la comunidad, textos y materiales tradicionales, y políticas de intereses especiales”. Asimismo, las críticas son que los educadores estadounidenses se han vuelto menos claros respecto de lo que están tratando de lograr en las escuelas, y son cada vez más indiferentes a la preocupación de qué es lo que los alumnos “necesitan saber para funcionar eficazmente en una democracia y en una economía avanzada. La noción de enseñanza para la comprensión es, potencialmente, una vía persuasiva para que los educadores expliquen a sus patrocinadores y clientes lo que son y lo que están haciendo” (Elmore 1999:27).

Dados los propósitos del discurso político, los reformistas se han concentrado en tres principales dimensiones de la reestructuración (Elmore 1999:28):

- 1) Se dan cambios en la forma de enseñar y aprender, o en la tecnología medular de la enseñanza
- 2) Cambios en la situación ocupacional de los educadores, incluso en las condiciones de ingreso y de obtención de título para maestros y administradores, y en la estructura de la escuela, condiciones de trabajo y procesos para tomar decisiones en el interior de las escuelas
- 3) Cambios en la distribución de la autoridad entre escuelas y sus clientes o en la estructura de gobierno dentro de la cual operan las escuelas.

La mayoría de propuestas de reestructuración combinan más de una de estas dimensiones.

“El Informe Carnegie, por ejemplo, propone cambios en la enseñanza destinados a aumentar la estatura profesional, la autonomía y las recompensas materiales para los maestros, con cambios en la estructura del gobierno de las escuelas, destinados a lograr que corresponda a éstas la autoridad para tomar decisiones. La Asociación Nacional de Gobernadores (NGA) propone muchos cambios, incluidos aumentos a la compensación dada a los maestros, mayor opcionalidad de los padres, más independencia del control estatal y local para escuelas que cumplen los objetivos de rendimiento, y la intervención del Estado en la dirección de las escuelas que fallan” (*ibid.*).

Modelo 1: reforma de la tecnología medular de las escuelas

Se basa en lo siguiente (Elmore 1999:29-30):

- a. La enseñanza y el aprendizaje deben estructurarse mediante el conocimiento científico, consistente en teorías sujetas a la verificación empírica, usando métodos de estudios aceptados.
- b. La enseñanza y el aprendizaje imponen ciertas tecnologías predecibles –tipos de interacción adulto-alumno, definición de la materia, de la asignatura, prácticas de grupo, formas de organizar el tiempo, etc.- que pueden definirse, llevarse a la práctica y organizarse en varias formas para obtener ciertos tipos de resultados con determinados alumnos y en algunos ambientes.
- c. En el salón de clases, la reestructuración consiste en el hallazgo de la combinación apropiada de tecnologías para una serie dada de condiciones y en la aplicación de esas tecnologías mediante cambios en la práctica de la docencia.
- d. En la escuela, la reestructuración consiste en la administración de recursos y estructuras organizativas para aumentar la probabilidad de que se empleen las tecnologías más eficaces.

En este modelo, conocido como técnico, ya que la reestructuración consiste en el despliegue de conocimiento científico al servicio de objetivos educativos. No hay un único modelo técnico, pero sí es necesario dar por supuesto que “pueden definirse los aspectos pertinentes de tecnología, ambiente, características del alumno, contenido, de modo que

mediante el estudio puedan establecerse relaciones razonables de causa y efecto entre ellos. El criterio técnico ofrece la perspectiva de que cambios relativamente directos en factores estipulados –empleo del tiempo, prácticas de grupo, secuencia, etc.- puedan tener como resultado cambios en el aprendizaje del alumno”. Este enfoque nos ofrece un criterio de eficacia implícito: creer que los salones y las escuelas puedan administrarse para producir mejores resultados para un nivel dado de recursos invertidos, además de creer que el conocimiento es un proceso formal de producción –entiéndase como la verificación empírica por medio de modos aceptados de estudio- y utilización –que comprende la conversión de patrones generales de tecnología eficaz en prácticas específicas para maestros, alumnos, salones de clase y escuelas, individualmente (Elmore 1999:30).

Hay varias formas que puede tomar el criterio técnico. La primera de ellas, expresada por Brian Rowan, consiste en que “las tecnologías de la enseñanza y el adiestramiento están construidas socialmente por medio de interacciones entre practicantes, políticos y comunidades” (*ibid.*). Esta idea corresponde a una forma particular de organización y control. Un criterio rutinario de la enseñanza y el aprendizaje llevará a un fuerte control de insumos, de procesos y producción; mientras que un criterio inspirativo llevará a un fuerte control de insumos, pero a un débil control de los procesos y la producción. La segunda forma se presenta por la investigación del proceso-producto, es la que considera que ciertas conductas del maestro pueden asociarse con seguridad a ciertos resultados en el alumno. Hallazgos principales de la investigación proceso-producto subrayan ciertas características de la enseñanza eficaz: la importancia de emplear tiempo adecuado en actividades de aprendizaje, contar con los conocimientos previos del alumno, dar práctica a nuevas destrezas y obtener retroalimentación regularmente (Brophy y Good 1986, citado en Elmore 1999). Es decir, la conducta del maestro se puede cambiar para que refleje patrones confiables de práctica exitosa. Sin embargo, esta investigación no responde cómo ocurren estos cambios ni cómo sostienen. Una tercera forma es lo que Smith y O’Day (1988) llaman enfoques holísticos de la enseñanza y el aprendizaje, que se distinguen de la investigación del proceso- producto porque se concentran menos en la conducta del maestro y más en los modos de interacción en el salón de clases, como determinantes del aprendizaje. Aquí se incluyen los enfoques de: docencia individualizada, conocimiento mínimo –se acentúa el progreso medido por etapas-, y variedades del aprendizaje con ayuda al alumno –incluyendo la asistencia de un condiscípulo y la combinación de enseñanza académica y adiestramiento en el trabajo.

Según este punto de vista, la interacción en el salón de clases se puede cambiar para alentar el mejoramiento en el aprendizaje; pero, de nuevo, esta investigación no responde a cómo estos cambios pueden ser introducidos ni cómo se pueden sostener a una escala amplia (Elmore 1999:31-32).

También se pueden ver huellas del modelo técnico en propuestas para cambiar la docencia por medio de la tecnología y de nuevas formas de material instructivo. Estas propuestas enfatizan los efectos de las nuevas tecnologías sobre el compromiso de los alumnos con el aprendizaje y el papel del maestro. Por ejemplo, las computadoras son vistas “como formas ‘más eficaces’ de manejar el aprendizaje del alumno, porque le permiten aprender más rápidamente y a los maestros concentrarse más en el aprendizaje individual del alumno”.

Modelo 2: reforma de las condiciones ocupacionales de la docencia

Se basa en los siguientes supuestos (Elmore 1999:32):

1. El conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje están compuestos, al menos, por partes iguales de conocimiento sistemático –basado en normas de investigación establecidas- y de conocimiento crítico –caracterizado por un alto grado de incertidumbre.
2. Dada la naturaleza incierta y contingente del conocimiento crítico, las características de la enseñanza eficaz radican en las destrezas, valores y propensiones de los maestros. Estas características se pueden fomentar mediante la educación profesional, los procesos de selección y las estructuras ocupacionales.
3. Una condición clave está en el cambio de vías de acceso y promoción de la profesión de la docencia, para recompensar niveles más altos de conocimiento sistemático y pericia crítica.
4. La estructura apropiada dentro del salón de clases es la que aumente al máximo el acceso de los maestros al nuevo conocimiento y la influencia de ellos en los elementos básicos de su práctica (tiempo, materiales, compromiso de los alumnos, etc.)

5. La estructura apropiada en la escuela es la que fomente el acceso de los maestros al conocimiento sistemático y al conocimiento crítico de otros maestros, y la que recompense la adquisición de conocimientos con una mejor situación social, con mayores recompensas materiales y con una elevada autonomía en la práctica.

La visión de este modelo es que las escuelas deben organizarse para que estén casi en las mismas condiciones que otros lugares de trabajo profesionales. Estas condiciones serían: “una bien definida jerarquía ocupacional basada en el conocimiento y en la capacidad, el control colegiado del nombramiento y de la evaluación, el acceso regular al conocimiento requerido para cultivar niveles más altos de competencia en la práctica y fuertes vínculos laterales con asociaciones profesionales y no la dependencia de la jerarquía burocrática en busca de mejores condiciones sociales y laborales” (Elmore 1999:33).

Gary Sykes (citado en Elmore 1999:33) señala los problemas subyacentes del trabajo profesional en la docencia, enmarcados dentro del “Arca de la Alianza profesional”: autoridad, consideración, recursos y conocimiento. Por esto, las escuelas no funcionan como comunidad profesionales sino hasta que introducen estructuras de responsabilidad profesional y fortalecen las relaciones entre los maestros mediante la elaboración del plan de estudios, acrecientan el acceso de maestros a fuentes de información externas, crean oportunidades para el liderazgo, amplían la gama de actividades en que los maestros pueden ocuparse y disminuyen la presión de mandatos externos sobre ellos.

Las diferencias entre este modelo profesional de reestructuración y el modelo técnico son ligeras pero significativas. El conocimiento sistemático –el conocimiento basado en métodos de investigación- desempeña un papel importante en ambos modelos. En el modelo técnico, la acumulación de este conocimiento es una práctica separada de la enseñanza. En este modelo profesional, el maestro es la figura central en la aplicación del conocimiento y figura importante en su creación. “El criterio y la discreción del maestro son los factores clave para determinar lo que se consigue enseñar en el salón de clases”. En el modelo técnico, el conocimiento sistemático no es de la incumbencia de los maestros y solo sirve de base para cambios en la estructura escolar. En el modelo profesional, este conocimiento no se deja sentir, sino hasta que lo aplican los maestros y los cambios en la estructura escolar están

concebidos para capacitar a los maestros, en el fin de que usen el conocimiento sistemático en la práctica educativa. Además, el modelo profesional enfatiza el conocimiento y la aptitud como principales determinantes de recompensas y posición jerárquica en la organización. El problema central de la reestructuración en este modelo es cómo crear una organización en la cual los maestros asuman la responsabilidad de cultivar su propia práctica docente y de evaluar a sus pares. Debe haber varias condiciones para este cultivo de la responsabilidad: una es que si se va a hacer a los maestros responsables de lo que saben, deben tener acceso al conocimiento –adquirido tanto fuera como dentro de su organización; otra es que los maestros deben tener varias oportunidades de observarse y evaluarse a sí mismos y también a sus pares.

Modelo 3: reforma de la relación entre las escuelas y sus clientes

Se basa en los siguientes supuestos (Elmore 1999:36-37):

1. Ya que el control de la educación pública reside, en última instancia, en el electorado, el éxito de las escuelas públicas debería juzgarse según que tan bien responden a los propósitos fijados por sus clientes –los consumidores inmediatos del servicio como la comunidad en general.
2. Las escuelas responden a señales de su medio ambiente. Por tanto, cambiar las reglas y los incentivos según los cuales estas funcionan las escuelas, cambiará lo que estas enseñan y qué tan bien lo hacen.
3. La estructura apropiada en el salón de clases es la que favorece la sensibilidad de los maestros hacia los alumnos, tomados individualmente, así como a la preferencia de los padres en cuanto a lo que sus hijos deben aprender.
4. La estructura apropiada en la escuela es que recompensa a los educadores por tomar decisiones compatibles con las preferencias de los clientes.

Este modelo se basa en el argumento de que las organizaciones relacionadas directamente con sus clientes y que tienen un alto grado de influencia sobre sus recursos, producirán resultados más acordes con lo que quieren sus clientes y ellos las considerarán exitosas. La gran atribución que el modelo le da a las preferencias del cliente, hacen que tenga poco que decir sobre lo que debería ser la estructura interna

de las escuelas. Un sistema escolar funcionara según los principios del modelo clientelar, tendrían una gran variedad de escuelas que representen las preferencias de sus clientes sobre las asignaturas, la política disciplinaria, las relaciones escuela-comunidad y el rol de los maestros. En consecuencia, la mejor estructura tanto en el salón de clases como en la escuela, es la que brinda mayor satisfacción al cliente (Elmore 1999:37)

3. Metodología

Esta investigación se realizó sobre la base de la metodología cualitativa. Esto permite hacer un análisis profundo de cada caso, y poder así describir las características del currículo que comparten los colegios seleccionados. Esta metodología también nos permite describir mejor los factores contextuales que afectan al currículo de cada colegio.

Para el desarrollo del estudio, en primer lugar, se realizó la revisión bibliográfica con el fin de sistematizar el marco teórico referido a los modelos educativos y la evaluación del currículo (conceptos bases de la presente investigación). También se sintetizaron estudios similares al que se está realizando. En cuanto a este punto, cabe precisar que la mayoría de trabajos realizados en cuanto a evaluar el currículo escolar, son muy específicos y en su mayoría cuantitativos. Esto en parte, afirma la necesidad de trabajos cualitativos, como el de la presente investigación.

Luego, se procedió a la identificación y clasificación de los colegios de alto rendimiento. En principio, se quiso usar las Listas de Honor del Rector 2007, 2008 y 2009, agrupando la cantidad de alumnos por año de acuerdo a sus colegios de procedencia (el colegio debía tener al menos un alumno por año); pero luego de ciertas observaciones, se decidió usar el *Informe de Colegios 2010* elaborado por el Consejo de Admisión de la Universidad del Pacífico. Específicamente, se consideró que el promedio de calificaciones anuales de los estudiantes agrupados por colegios constituían un indicador válido del rendimiento diferido; es decir, de los resultados de su formación escolar.

Los colegios seleccionados para participar en el estudio fueron los diez que alcanzaron mayor rendimiento promedio en los últimos años según el *Informe de Colegios 2010*⁴. Cabe señalar que los colegios debían aparecer en al menos tres años, de los últimos cuatro años considerados en el informe. Luego de ello, se revisó y analizó la información existente en las páginas web de dichos colegios. Posteriormente, se diseñó la guía de entrevistas y se realizaron las mismas a profundidad con los directores con nueve de los diez colegios seleccionados, tal como se presenta en la siguiente tabla.

⁴Si bien se seleccionaron los diez primeros puestos, solo se incorporaron como participantes del estudio nueve de ellos; pues uno de los colegios tenía una relación de ingresantes vs número de alumnos de la promoción escolar menor a 3%. En ese sentido, se consideró que la promoción escolar que ingresó a la UP no era muy representativa del modelo educativo.

Entrevistas realizadas en colegios

Colegio	Fecha de la entrevista
Santa Margarita	18 de mayo de 2011
Villa María	19 de mayo de 2011
Salcantay	07 de julio de 2011
San Silvestre	12 de agosto de 2011
León Pinelo	19 de agosto de 2011
Santa María	20 de setiembre de 2011
Cambridge	27 de setiembre de 2011
Alexander Von Humboldt	30 de setiembre de 2011
San Ignacio de Recalde	08 de noviembre de 2011

Una segunda etapa consistió en la realización de *focus groups* y entrevistas a profundidad con los estudiantes procedentes de los colegios seleccionados. Estos se realizaron para corroborar la información brindada por los colegios, así como para obtener información adicional que pudiera ser relevante para la investigación.

Entrevistas y *focus group* realizadas a egresados de colegios

Colegio	Fecha del focus group / entrevista
Santa Margarita	16 de setiembre de 2011
Villa María	19 de setiembre de 2011
San Silvestre	20 de setiembre de 2011
León Pinelo	20 de setiembre de 2011
Santa María	21 de octubre de 2011
Cambridge	21 de octubre de 2011
Alexander Von Humboldt	11 de noviembre
San Ignacio de Recalde	11 de noviembre

La tercera etapa consistió en el procesamiento de los datos recolectados tanto en las entrevistas como en los *focus groups*, para poder sistematizarla y analizarla.

4. Características del currículo exitoso

4.1. Los modelos educativos son eclécticos y están en constante revisión

“Yo creo que también la educación, la época, de las grandes ideologías está pasando. No somos todos automáticamente constructivistas, ni nada. Estamos en una actitud mucho más ecléctica, e intentamos tomar lo que es rescatable todavía de Piaget, y lo que es rescatable de Dewey, y lo que es rescatable de los constructivistas...”. (Director del colegio C).

“Tenemos un modelo propio basado en todos los principios de los grandes pensadores, pedagogos, y hemos rescatado los principios más importantes de ellos y adecuados a nuestro grupo humano. (...) Por ejemplo, todos nuestros diseños curriculares están basados en el desarrollo de capacidades, habilidades y valores, que es un poco el esquema de Martiniano Román. Nosotros hemos escogido este modelo porque encaja dentro del carisma del colegio, que es bien particular”. (Directora del colegio I).

“(Sobre el modelo educativo) La educación personalizada, centrada en la persona, el que ha estudiado mucho esto es Víctor García Hoz. (...) No lo llevamos a rajatabla, hay colegios que sí”. (Directora del colegio G)

“(Sobre el modelo educativo) (...) responde a una corriente filosófica personalizada que es la de Víctor García Hoz y la misma educación personalizada tiene un modelo de aprendizaje (...), a ese modelo de aprendizaje se le coloca la misión, visión y principios del colegio y ahí lo aterrizamos”. (Directora del colegio D).

“En este momento, estamos en un proceso de revisión de nuestro proyecto educativo. (...) no seguimos un modelo pedagógico rígido, no es que tenemos como paradigma tal modelo pedagógico, (...) inconscientemente recoge particularidades de varios modelos”. (Director del colegio H).

“El modelo es propio. Es una mezcla de prácticas británicas, peruanas; pero la filosofía del colegio es propia. Tenemos una misión, un perfil de alumna y esos son la base”. (Director del colegio **F**).

“Entonces, lo que hacemos es adaptar el plan de estudio alemán a los requerimientos del Ministerio Peruano; pero, esto va más allá de una decisión institucional, (...) sino que tenemos un convenio de colaboración y de trabajo común entre el gobierno peruano y el gobierno alemán.” (Directora del colegio **A**).

Los directores de los colegios entrevistados reconocieron que no dependen de un modelo pedagógico preestablecido sino que han adaptado, de modo ecléctico, diversas corrientes. En todo caso, durante la investigación, se identificaron tres grandes tipos de enfoques para dicho proceso de adaptación. En primer lugar, se encuentran los colegios que han creado su modelo sobre la base de los principios que guían a determinada religión o a alguna congregación religiosa. Se trata de colegios marcados por una fuerte tradición, que no se han apartado de sus principios fundadores, pero que continuamente están revisando y actualizando las actividades educativas que desarrollan. Por otro lado, se encuentran colegios que han adaptado el modelo educativo seguido en algún país extranjero a la realidad peruana, tanto a la legislación educativa local como a las características de la población que atienden. En tercer lugar, están los colegios que han asumido los principios y recomendaciones de un pedagogo o de varias corrientes educativas. Sin embargo, los han ajustado, en mayor o menor grado, para que respondan a las necesidades del grupo al cual se dirigen. Finalmente, conviene aclarar que algunos colegios combinan las características de los tipos anteriormente indicados.

La mayoría de los colegios que participaron del estudio estaban revisando sus modelos y/o implementando planes de mejora curricular. Es decir, estaban procurando fortalecer determinadas capacidades en sus estudiantes, como la de investigar, o pretendían desarrollar mayores conocimientos en determinado campo que habían diagnosticado como débil, por ejemplo, el de matemáticas o de comunicación. En ese sentido, más que teóricos, sus modelos pueden ser calificados de empírico-eclécticos.

4.2. Ofrecen una formación integral

“El perfil de nuestro egresado es un joven líder en su sociedad con fuertes valores cristianos que le permitan ejercer un liderazgo hacia el bien: nuestro lema es “lo que debas hacer, hazlo bien”. Pretendemos conocer a fondo a cada persona, para poder desarrollar todos sus talentos y potencialidades de una manera integral y en todas sus dimensiones, porque una persona es la parte afectiva, social, intelectual, física, etc.”.
(Directora del colegio **G**)

“El lema del colegio nos marcó: ‘lo que tengas que hacer, hazlo bien’. Sí, es que en cada salón había como que el lema. Y en todo lo que hacías en verdad te lo exigían, los profesores ya de quinto y cuarto de media, si no hacías un trabajo bien, no tenían escrúpulos en jalarte”.(Alumna del colegio **G**)

“El colegio tenía un cuerpo de prefects que era formado por alumnos de quinto y de cuarto de media. Y pasaban por un proceso de selección y tenían también que pasar por la escuela de líderes que era una escuela aparte hecha por Proforum, que eran los martes y jueves una hora y media. Pero era opcional, era una herramienta. Te enseñaban cursos de humanidades, la persona humana, oratoria, ética, muchísimas cosas, toma de decisiones”.(Alumno del colegio **G**)

“Creo que el colegio te forma muy bien académicamente. Quisiera que mis hijos sepan mucha más mate que yo, mucho más lenguaje que yo y que estén más preparados para el mundo de ahora. Y si no encuentro un colegio que sea parecido al mío, y que tenga una mejor formación académica, probablemente lo pondría en el mío, porque me gustó mucho lo que me han enseñado a mí, me gustó mucho la importancia que le han dado a la persona, me gustó mucho la importancia que le han dado a las relaciones con los padres de familia y con los amigos, pero me gustaría que estén más preparados para la universidad y esas cosas. Y quiero ver qué colegios me lo ofrecen”.(Alumna del colegio **G**)

“Grandes principios para nosotros son, por ejemplo, lograr la autonomía; la comunicación; los trabajos en equipo; aprendizaje significativo; que la alumna investigue, que es nuestro gran objetivo”.(Directora del colegio **I**)

“A nivel de alumna yo tengo una dimensión espiritual y, dentro de ella, tengo una inteligencia que la tengo que dotar con los mejores conocimientos y también tengo una

voluntad que la tengo que dotar con los mejores valores y virtudes (...). Por ejemplo, le tengo que dar un tiempo a la tutora para que tenga una reunión de clase y pueda hablar de una virtud, pueda hacer un coloquio con las alumnas, pueda hacer una jornada un día, tengo que darle ese tiempo". (Directora del colegio D).

"Hay muchos aspectos en el desarrollo de la alumna. Tenemos un programa pastoral, hay un énfasis en participación en actividades, incentivamos a las chicas a hacer deporte o teatro, música o salir a caminar, servicio social, todo esto son componentes del perfil. Probablemente ustedes piensan primero en lo académico, supongo que por eso mandan los padres a sus hijas aquí, pero alrededor de eso hay muchos otros factores". (Director del colegio F).

"O sea, yo siento de los casi 3000 alumnos que somos acá (en la UP), son bien pocos los que hacen cosas aparte de vida social y académico, o sea, por ejemplo, yo y Ale jugamos hockey y estamos en selección y demás porque el colegio si nos instruyó. Hacemos servicio social fuera de la universidad y dentro, porque así el colegio nos hacía hacerlo desde primaria, desde que tengo memoria".(Alumna del colegio F)

"Comenzando desde nuestro lema, que es "I am, I can, I ought, I will" que es yo quiero, yo puedo, yo debo y yo lo haré. Se te queda marcadazo para toda la vida. Yo quiero algo, lo voy a lograr. Pero no es, como por ejemplo cuando era antes "atrévete a ser el mejor", o sea, sobre todos los demás, sino atrévete a ser mejor. O sea, mejor ponte tú misma la barrera, más no te compares con los demás, o sea, y siempre también era esto de ayudar a los demás. Es algo que vemos ahorita, por lo menos con las de mi promoción, es que si alguna no pasa algún curso o algo estamos bien pendientes de eso. O sea, entre ustedes se dan la mano. Es que en mi promoción eran 80". (Alumna del colegio F)

"Y después en participación estudiantil, organizábamos el CENIT, hacíamos las catequesis, hacíamos un montón de actividades". (Alumno del colegio G)

"Por ejemplo, yo en quinto de media, en el verano yo estuve metida en el Show, fui de delegada de mi clase, estuve metida preparando los del Memory Day que es una ceremonia a fin de año, estuve en pastoral, estuve en el coro también, estaba en mil cosas. O sea, aparte del colegio, hacía un montón de cosas, entonces, eso me preguntaron también en la entrevista que por qué me metí a hacer tantas cosas, pero es

que sentía que necesitaba aprovechar el colegio al máximo antes de salir. Entonces, por eso fue que me metí a todo lo que pude y eso también me ayudó a organizarme y la universidad, o sea, si bien solo hago universidad, pero puedo manejar diferentes cursos, como que manejo más mis tiempos". (Alumna del colegio I)

"Creo que la parte del colegio que sí es buena, es la parte de valores, como que sí te los inculcan bien. O sea, siempre hacen talleres charlas. Los profesores siempre están al pendiente de si te pasaba algo, más allá de lo académico". (Alumna del colegio B)

"Yo creo que académicamente si nos dio una base suficiente, no fue lo mejor; pero fue suficiente como para afrontar la universidad, y de hecho la parte de valores o, no sé, la responsabilidad, el orden, sí nos ayudó bastante en la vida". (Alumna del colegio B)

Los directores que participaron en el estudio concordaban en que educar es formar y que la formación integral es la labor esencial de su institución educativa. En ese sentido, apuntan al desarrollo no solo de la dimensión cognitiva sino también y, de modo especial, de la socio-afectiva. En sus colegios, se promueve no solo el aprendizaje de contenidos conceptuales sino que también se han generado espacios que permiten desarrollar habilidades artísticas, comunicativas, psico-motrices, para una vida equilibrada y para las relaciones interpersonales, etc.

De este modo, el proceso de enseñanza-aprendizaje desborda el aula e incluye experiencias como la organización de eventos; la participación en acciones de voluntariado; el desarrollo de actividades artísticas como la música, el teatro, la danza, la pintura, etc. Según los estudiantes, dichas experiencias los mantienen activos y compensan, de algún modo, cualquier déficit en ciencias o letras con el que egresan del colegio, pues les permiten organizarse, trazarse metas y alcanzarlas.

Ciertamente, los directores que participaron en el estudio reconocieron que en sus colegios, parte importante de la formación está centrada en los valores. Efectivamente, de modo espontáneo, sus respuestas a las preguntas sobre los contenidos que promovían sus modelos pedagógicos se centraron en las estrategias necesarias para el aprendizaje de valores, más que el del lenguaje, la historia, la biología o las matemáticas. Es decir, no solo reconocen como importante el desarrollo de contenidos conceptuales y habilidades

académicas, sino también el aprendizaje de actitudes y valores. La responsabilidad de dicho proceso, la comparten autoridades, profesores y tutores.

4.3. Promueven entornos que educan

“Este es un colegio ordenado y con buena disciplina, entonces tenemos todo un sistema de convivencia (conducta), que funciona muy bien. Somos bastante conservadores en muchas cosas: el pelo corto, la falda no muy alta, la presentación personal, etc. El colegio está limpio, siempre bien puesto para los chicos, porque el ambiente también educa”. (Directora del colegio **G**)

“Los ambientes educan. En cada momento y en cada rincón donde tú estés, tú debes sentir que estás en un lugar de estudio”. (Directora del colegio **D**)

“...Entonces, les das (a los alumnos) una transparencia con su plumón, y sus tareas las copian rápidamente, las proyectamos, corregimos, o cada uno se lleva un pedazo de transparencia a su casa, ahí hace la tarea. (Luego), las ponemos en el proyector, todos la vemos y cuidamos el medio ambiente, porque no hacemos muchas fotocopias. Entonces, cerramos muchas cosas y todo eso es reiterante y es circular”. (Directora del colegio **A**).

“Era como que, te aburrías un rato en la clase y mirabas por la ventana y todo era verde, todo era bonito, limpio, ordenado”. (Alumna del colegio **I**)

“A mí el colegio me pareció bien bonito, era como que abierto, campo abierto y un montón de jardines, era todo verde. En invierno sí hacía un montón de frío, pero en verano sí hacía bastante sol”.(Alumna del colegio **B**)

Los colegios visitados destacaban por su limpieza y la clara distribución de sus diversas áreas: aulas, patios para el recreo, espacios de lectura, zonas deportivas, salones para actividades de pintura o música, oficinas administrativas. Incluso en espacios destinados para mostrar resultados de viajes, fotomontajes o actividades recreativas se notaba mucho orden y armonía con el entorno. En ninguna de las áreas de los colegios visitados, se observaron paredes sucias, baños descuidados, desorden en el mobiliario, etc. Por el

contrario, se notaba que en, muchos de ellos, las paredes habían sido recientemente pintadas.

Curiosamente, durante ninguna de las visitas, se percibió una gran cantidad de ruido, más bien se percibió un ambiente propicio para la reflexión y el aprendizaje. Además, el trato recibido por el personal administrativo fue muy cordial. Ciertamente, varios de los directores reconocían que el entorno en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental y que se exige con el ejemplo. Textualmente, más de uno señaló que “el ambiente educa”.

4.4. Consiguen que la etapa escolar sea recordada como una grata experiencia de relaciones humanas.

“Es un ambiente muy abierto, muy amable, las relación entre profesores y alumnas es bastante informal, hasta amistosa, hay mucha confianza, no hacemos observaciones de clase, eso no quiere decir que no sabemos lo que está ocurriendo; pero los departamentos están agrupados. Todos los salones de castellano están en la misma zona, la jefa de castellano está ahí, comparten un salón de recursos, cada zona tiene un salón de recursos”. (Director del colegio **F**).

“ (...) , muchos exalumnos vienen a ver a sus profesores porque tienen algún problema en la universidad, en casa”. (Directora del colegio **G**)

“Eso es una de las cosas bonitas del colegio, esa cercanía que había entre los profesores. No es que eran personas que simplemente venían a dictarte clase, y era como que “hola y chau”. Sino que en verdad se preocupaban por conocerte. Eso es lo más bonito”. (Alumno del colegio **G**)

“El colegio con sus actividades, hace que tú salgas del colegio llevándote un buen recuerdo de este colegio. Te da tantas actividades en el último año, que hace que te integres con tu promoción, en verdad, te da tantas actividades a lo largo de tu vida escolar que hace que tú te lleves un agradable sentimiento, igual como que el ambiente en los

salones no es un ambiente tenso, (...) te haces amigas de tus profesoras, o sea, no todas pero la mayoría". (Alumna del colegio I)

"A mí lo que me gustaba era el ambiente, de mi clase, o por ejemplo mi salón de quinto de media fue muy muy bonito, o no sé, otros salones como que me encantaban también, mis amigas, no sé. O sea, otra cosa buena del colegio es que forma buenas amistades, a comparación de otros colegios que de repente salen y nunca más se ven. Creo que las promociones del (...) somos bien unidas y en general, buenas amigas". (Alumna del colegio I)

"Yo tengo un grupo de amigas que sí eran de mi house y como eran del mismo house, hacíamos los eventos que habían, deportes y todo eso, nos metíamos juntas. Entonces, como están en otras promociones, pero son del house, digamos que sí hemos terminado más unidas ahora que ya acabó el colegio. Pero, sí, aparte de eso también por las otras actividades. O sea, yo a Marianella, la conozco desde que era chiquita por Hockey, porque ella era mucho más grande que yo. Yo estaba en primaria, ella estaba en secundaria, pero igual, te unes por las actividades que haces". (Alumna del colegio F)

"Y, bueno, si tuvieran que resumir en una sola frase, en una sola idea qué significó el colegio para ustedes, ¿cómo lo harían? ¿qué frase usarían?" (Entrevistador)

"En verdad, siendo honestos, yo le pondría, una de las mejores experiencias de mi vida". (Alumna del colegio F)

"Es que son bastantes cosas, creo que mi énfasis sería en lo cerrado, pero en el buen sentido, en lo chiquito que es. La familia. [...] La identidad, yo creo que nadie se arrepiente de haber estado en ese colegio, o sea, obviamente hay excepciones. [...] O sea, creo que forma toda una relación que es más, que va más allá del colegio" (Alumnos del colegio C)

El desarrollo de espacios para la integración entre estudiantes, así como entre padres de familia, alumnos y profesores, determina que los egresados de los colegios que participaron del estudio recuerden al colegio como una grata experiencia, un lugar en el cual desarrollaron grandes amistades, las cuales no solo se generaron con sus pares sino

también con sus tutores y profesores. Algunos directores de los colegios y los exalumnos reconocían que dichos vínculos superan la etapa escolar y que, a pesar de los años, los egresados siguen en contacto con sus profesores del colegio.

4.5. Poseen normas claras y promueven el orden

“Sí nos importa el tema de conducta, sí nos importa el tema de normas. Pensamos que un chico en la edad formativa escolar tiene que aprender a respetar y cumplir normas, que pueden ser cambiables, discutibles; pero una vez que se estableció la norma, se debe cumplir. Yo creo que hoy más que nunca”. (Director del colegio **C**)

“Hay una normativa de la convivencia, pero también hay pensamientos claves para la educación. Un pensamiento es nunca se denigra a la persona. Por ejemplo, no se dice “eres un mentiroso”, sino “has dicho una mentira”. Se dice el acto, pero no a la persona. Nunca le voy a llamar la atención delante de otros, sino luego de clase, y va más a la reflexión de la persona, porque si ella no es consciente, no va a cambiar” (Directora del colegio **D**).

“No es cero tolerancia, pero si uno no atiende a una enfermedad al comienzo, crece. No toleramos muchas cosas pequeñas, aplastamos una infracción pequeña. Por ejemplo, no hay tolerancia con no hacer tareas, plagio, (botar) basura, comer en el pasadizo o contestar en una forma fresca. Hay un ambiente muy amistoso, y hay mucho respeto entre alumnas y profesores normalmente. Obviamente tenemos lapsus y hay personas difíciles; pero la mayoría son muy maduras y razonables”. (Director del colegio **F**).

“Algo que caracteriza a nuestros alumnos es esa cercanía que hay con el profesor. No es el profesor distante, que impone la disciplina, no es un profesor autoritario, es un profesor con autoridad que es diferente. Y en el fondo, salvo los problemas normales (de disciplina) que pueda haber con los chicos adolescentes, no es algo que nos demande una preocupación extrema (...). Somos un colegio de relación bastante horizontal: relación profesor-alumno, profesor-padre de familia, directivo-alumno, directivo-padre de familia. Sin embargo, si tuviera que resumirlo en una frase, creo que los chicos tienen bien

en claro cuál es esa delgada línea roja que no deben cruzar. Me gustaría decir que es más por un tema de convicción que de sanción". (Director del colegio H).

"Entonces, siempre desde chiquitos tratamos de que observen que sus actos tienen consecuencias. Ante las normas claramente estipuladas: el que quiere participar levanta la mano, y si a mí se me ocurre gritar la respuesta en el salón, porque no me contengo, porque no controlo impulsos, porque no escuché, porque soy vehemente, lo que sea, simplemente estoy infringiendo una norma del grupo, entonces, otra vez es el tema de respeto. O sea, por qué tú te tomas esa atribución, qué pasaría si todos tus compañeros gritan la respuesta. Entonces, siempre los traes a la autoreflexión y, muchas veces, terminas con castigos, porque honestamente no hay forma". (Directora del colegio A).

"Como es un colegio chico, hay tratado personalizado con todos los alumnos y eso hace que un alumno se sienta mucho más cómodo en la clase, entonces, todo el tema de participación en clase y de preguntar y de dialogar con el profesor es algo normal en un salón de clases del colegio y bueno, los salones de clase, el tamaño, acá son un poquito más grandes, pero ni tanto. Entonces, no se siente en verdad que sea un poquito más grande". (Alumno del colegio C)

"O si se te salían un botón, y la corbata estaba suelta, ya te ponían un aviso, cada tres avisos era un demérito, y esas cosas sí te las tomabas en serio en el colegio. A mí el aviso me ponía nerviosa, porque el papá te lo tiene que firmar, entonces es disciplina". (Alumna del colegio I)

"Nosotras nunca le decíamos a la profesora por su nombre. Entonces, en la universidad el profesor te decía "me pueden decir Carlos", nosotras no estábamos acostumbradas. Yo creo que el primer año (en la universidad) decía "miss" todavía". (Alumna del colegio I)

"El registro educativo. Normas de conducta. Cada mínima falta, te la ponían ahí, y llegabas a 8 puntos y te suspendían. Todos empezábamos con 20 al inicio del trimestre y luego con el paso del tiempo, si es que ibas cometiendo alguna falta, te iban restando puntos. Y las faltas podían ser desde no firmar el normal, hasta agredir a alguien, y tenían distinto valor. Podía ser medio punto, podía ser 2 puntos, si tenías menos de 17 no entrabas al cuadro de honor, que todos aspiraban. El cuadro de honor eran aquellos que

estaban en tercio superior de su aula y además se portaban bien, tenían buena convivencia". (Alumno del colegio G)

"No, para nada. Es que siempre hay como que una diferencia, hay una línea que se traza, porque en clase era diferente. O sea, así sea tu mejor amiga la profesora, te anota, igual, y te dice "mira, has cometido una falta, no puedo hacer nada, te tengo que anotar". (Alumna del colegio G)

Si bien se establecen nexos entre profesores y alumnos, los egresados de los colegios que participaron en el estudio reconocen que la familiaridad con sus profesores no implicaba romper la disciplina y ni faltar el respeto. En ese sentido, recuerdan que en sus aulas se respiraba un ambiente de integración entre estudiantes y profesores, lo cual, en su opinión, era facilitado por la cercanía que sentían hacia muchos de sus profesores y por el reducido número de alumnos por aula que presentaban la mayoría de sus colegios.

Los directores reconocían que, en sus colegios, se promovía un ambiente de horizontalidad y familiaridad, pero, a la vez, de respeto, tanto al resto de estudiantes como a la figura del profesor. Al respecto, compartieron diversos principios o estrategias que se impulsan en sus colegios para asegurar la disciplina: no denigrar al alumno ante una falta; promover el autocontrol y/o la autoreflexión en el estudiante; atender los problemas tempranamente, antes de que crezcan; etc. Sea como fuere todos partían de la existencia de normas claras y de la necesidad de imponer límites a los estudiantes.

4.6. Pretenden generar estudiantes responsables y autónomos

"El tema tecnológico, muchas veces me dicen (los padres), pero en cómputo está pésimo, por qué no usa computadoras en el aula. No quiero usarlos, nunca los voy a usar: no me conviene usarlo, porque mis chicos no van a ser autosuficientes, no van a ser responsables, se van a valer de esos medios, no los quiero". (Directora del colegio A)

"Tratamos que la alumna sea responsable, autónoma, que asuma las consecuencias de sus actos, independientemente del curso, aparte de los conocimientos propios de cada materia hay todo un proceso de formación de la persona en sí, que para nosotros es muy

importante: una persona que es responsable, organizada, que asume consecuencias de sus acciones en el área que se desempeñe en su vida, porque ese es nuestro objetivo final, que cuando termine la secundaria, la chica pueda tener las herramientas para desenvolverse de la manera más exitosa que ella puede. (...). Por ejemplo, una niña de quinto grado de primaria, cuando falta al colegio, (se le recuerda): “tú eres la responsable de buscar a la profesora del área y preguntar qué te has perdido””. (Directora del colegio I)

“Era en verdad, cosas super tontas, como que si te olvidabas la llave de tu candado, tenías que pagar un sol a la oficina para que te den tu llave de repuesto, entonces para nosotras era ¿por qué el colegio te tiene así por una llave? Pero te están enseñando a ser responsable, cosa que tú no valorabas”. (Alumna del colegio I)

“Yo creo que el colegio nos enseña a estudiar, a ser organizadas, o sea, desde chiquitas el mismo colegio te da una agenda para que apuntes tus cursos. Te enseñaban a ser organizada, ordenada, y como que a veces en las mañanas te daban un tiempito, que se supone que era para leer, pero a veces como que estudiabas ahí, entonces, como que sí te hacía una persona tipo responsable, no ibas al examen sin estudiar. Aparte eras consistente en tus estudios”. (Alumna del colegio I)

“Creo que la formación como persona, como una persona responsable, organizada, limpia y todo eso, el colegio es excelente”.(Alumna del colegio I)

“(...) una de las habilidades y responsabilidades que hoy en día es bien difícil de desarrollar es ser capaz de cumplir con consignas. (...) Yo creo que es importante que un chico sepa que hasta tal día tiene que entregar un trabajo, y que si no lo entrega, algo le va a pasar, alguna responsabilidad tiene que asumir por no haberlo entregado a tal fecha. Y me parece que es un aprendizaje recontra importante para realizar en el colegio. Y no nos va tan mal con eso, no es que eso sea antónimo de creatividad: hemos entendido bastante mal ese tema. Pensamos que, en este período de escolaridad, que es un periodo formativo bien fuerte, se generan una serie de hábitos de trabajo, de estudio, que después te quedan y que es el colegio el responsable de desarrollarlos y no la universidad”. (Director del colegio C)

“Nos hacían responsables a nosotros de actividades del colegio y nosotros mismos las organizábamos con ayuda de algunos profesores. Y creo que inclusive parte del éxito de la formación de los alumnos en el colegio es que muchas de estas cosas que hace

participación estudiantil era dar charlas a los alumnos de primaria sobre responsabilidad, y los chiquitos te miraban con cara de admiración, porque tú que tienes 17 años, me estás explicando a mí qué es ser responsable, te voy a hacer caso a ti. O sino, como que... era mucho más cercano o nosotros mismos los llevábamos a hacer actividades recreativas, un montón de cosas". (Alumno del colegio G)

"Sí, hay cursos que, o sea la gente que quiere estudiar letras se va a filosofía, hay electivos para cada tema. Son dos tipos de electivos, los electivos de ciencias sociales, y los electivos que son los Preview, que ahí incluyen un montón de cosas, como cosas de matemática, cosas ambientales, cosas de marketing".(Alumna del colegio G)

"sí había libertad en verdad de elegir con quién querías hablar, eran bien abiertos, si tenías un problema pequeño, podías hablar con un profesor, con tu tutor, con la jefa de [...] con quien quieras. Con un profesor de confianza..."(Alumno del colegio G)

"Ah sí (puedes escoger cursos), a partir de tercero de media, primero haces el LCSE y de ahí ya decides si hacer bachillerato o programa nacional. Desde segundo ya te están diciendo qué cursos quieres escoger para llevar los próximos dos años. Y de ahí en cuarto, de nuevo, si es que vas a llevar programa, que en mi promoción no me tocó, pero ahora me han dicho que si vas a llevar programa también puedes escoger qué cursos quieres llevar y en IB tienes que escogerlos". (Alumna del colegio F)

"Nosotros teníamos el "assignment book" que era una agenda que nos daba el colegio, para organizarnos". (Alumna del colegio B)

"Pero a mí si me parece que te encaminaban a ser ordenado, tenías que apuntar tus tareas y te las revisaban. Pero no revisaban a todo el mundo, si no, a la gente que sabían que no iba a apuntar. Entonces, también había gente que no hacía sus tareas, y el colegio tenía un programa en la tarde, que te tenías que quedar ciertos días obligatoriamente para hacer tu tarea. Entonces, como que sí nos ayudaba a ser ordenados". (Alumna del colegio B)

Entre las metas de los colegios participantes están la responsabilidad y la autonomía. Es decir, si bien el cumplimiento de las normas es importante, en un plano superior se

encuentran hábitos como la responsabilidad y la capacidad para asumir las consecuencias de los actos. Ello se asocia a otra meta que es la de generar estudiantes autónomos, capaces de tomar sus propias decisiones.

4.7. Promueven la responsabilidad social

“En este año, por ejemplo, en una línea extra académica, que es de participación estudiantil, el evento del CENIT que es en setiembre/octubre, los mismos chicos han escogido desarrollar el tema de “Responsabilidad social, cultura de paz y ciudadanía”. Ellos organizan todo el evento (...). De otro lado tenemos a una persona que está a cargo de lo que es Proyección Social a la comunidad, y trabajamos con una cuna en Armatambo en el cono sur, y entonces todos los meses tenemos el día “KILO”, y cada grado se organiza y trae un kilo de lo que sea. Y una vez al mes le toca ir a cada uno de los distintos grados de primaria, y en el caso de los de cuarto grado, que van a hacer la Primera Comunión, van todos, porque es importante que sepan lo que es caridad...” (Directora del colegio **G**).

“Estamos tendiendo a ser una escuela más pastoral. Hay grandes metas como ayudar al más necesitado, la formación pastoral (...). A lo largo del año, las alumnas tienen retiros, mañanas de reflexión, van a hacer obras sociales. Cada promoción tiene a cargo una misión y eso lo lidera la profesora de religión, pero acompañada de otra profesora del área y van por grupos. No solamente es asistencialismo, sino que las chicas enseñan a leer, un poco ver las necesidades, o llevarles cosas recreativas.” (Directora del colegio **I**).

“Que mi trabajo sea al servicio de los demás, el espíritu de servicio no es solo por mí y para mí, sino dar el servicio, eso es lo que tenemos que transmitir a las alumnas. El lema del colegio es “para servir, servir” (...). En este momento estamos haciendo una alfabetización, se ha hecho el contacto con la municipalidad y estamos las profesoras, yendo a ayudar a esas personas, es como un voluntariado. De eso se trata, porque eso también les exigimos a ellas (las alumnas) que hagan...” (Directora del colegio **D**).

“Las actividades extracurriculares son parte de nuestro proyecto educativo (...). Los chicos desde que están en quinto grado trabajan los proyectos del área pastoral, en los que se dan visitas de obras sociales, colectas, colaboración en todo (...). Los llamamos proyectos de aprendizaje de servicios, justamente, porque parte de los conocimientos que los chicos van adquiriendo, de acuerdo a sus edades, los vuelcan a la propia comunidad

que lo puede necesitar (...). Esto lo hacen constantemente en un bimestre de nueve semanas, lo regular es que los chicos salgan entre 6 y 7 veces de visita la obra social (...). Aspectos de rendimiento escolar de los chicos dando apoyo matemático, de lectura, de redacción, en proyectos de ciencia que tienen que ver por ejemplo con biohuertos, en proyectos de comedor con los temas de nutrición (...). No es que van una vez al año, sino que permanentemente están involucrados en algún proyecto... (Director del colegio **H**).

"(...) tenemos una persona especial encargada de coordinar y promover entre los alumnos el área de responsabilidad social y ella también es la psicóloga de secundaria, trabaja bien de cerca con otro profesor y con el head of pastor..." (Director del colegio **B**).

"Tenemos dos grandes líneas de trabajo: la excelencia académica y la responsabilidad social (...) En el bachillerato, te exigen 150 horas de servicio a la comunidad registradas, comentadas y analizadas y esto empieza desde los pequeñitos (...). No sólo son los alumnos, porque tenemos organizaciones que convocan voluntariado desde los padres de familia, los abuelitos, los profesores y los alumnos. Entonces, desde inicial hay un trabajo de responsabilidad social que hacen los chiquititos (...). Allí ya es parte del proyecto de estudios, son dos horas dentro del horario, donde hay actividades de reflexión, de análisis, de elaboración de proyectos, de sustentación económica de los mismos; esto es en cuarto y quinto de media..." (Directora de **E**).

"Es algo que ya forma parte de nuestras vidas, me acuerdo que en quinto grado antes de registration tenías que ir al área de picnic para dar desayuno a unos niños que venían al colegio y tú tenías que ir y cortar el pan, poner la mantequilla, y estabas en quinto grado y nadie te tenía que obligar, o sea, a que les hagas el desayuno, pero ya te lo inculcaban desde ahí y ya daban ganas de ir no más". (Alumna del colegio **F**)

En términos generales, los directores de colegios participantes del estudio manifestaron que están trabajando, de modo estructurado y permanente, el tema de responsabilidad social con sus estudiantes y que están muy preocupados por ello. En algunos casos, dicho interés está muy ligado a la acción pastoral y a labor caritativa hacia los sectores socioeconómicos menos favorecidos; así como al reforzamiento de algunos valores del cristianismo durante la preparación para la primera comunión o para la confirmación.

Muchas veces, los estudiantes colaboran con comunidades cercanas al colegio cuando realizan dichas actividades.

En otros colegios, lo que se percibió es un esfuerzo, desde los primeros años de primaria, hasta la secundaria y el bachillerato, que involucra también a los propios docentes y al personal administrativo del colegio, con el fin realizar toda una labor reflexiva y práctica. Sea como fuere, las actividades de voluntariado eran los ejemplos de responsabilidad social más reiterados. En algunos colegios, hasta los padres de familia y abuelos de los alumnos participan en estas actividades.

4.8. Garantizan en el aprendizaje de otros idiomas

“Acá en el colegio, se le da mucho énfasis al inglés, eso es lo que los matemáticos y los de lenguaje nos sacan siempre en cara. El inglés absorbe varias horas, porque los chicos, dan el PET, el FCE, el CAE, o sea inglés ha quitado varias horas a otros cursos (...). El Programa de RESEARCH, en tercero de secundaria, se va a enfocar a que los chicos tengan una buena redacción, porque resulta que algunos redactan mejor en inglés que en castellano.” (Directora del Colegio G)

“... el modelo original que el colegio adoptó, cuando yo estudié, era americano, en esa época el currículo era modelado en la educación americana, dentro de ésta, en la educación católica americana (...). En tercero, cuarto y quinto de secundaria, llevan Literatura (europea y latinoamericana) todo en inglés.” (Directora del colegio I).

“Y en secundaria tomamos exámenes de dos niveles , de la Universidad de Cambridge (IGCSE), que es un certificado internacional y es muy útil para saber si estamos manteniendo estándares, también es un incentivo para las alumnas y los certificados son muy útiles, porque son reconocidos internacionalmente y muestran un determinado nivel... este sistema es muy inglés . También tenemos muchos profesores que son de Inglaterra, entonces el factor inglés llega a las chicas (...). Hay un énfasis en idiomas... hay cursos opcionales se da el francés u otro según lo que ellas requieran (...) pero también tenemos grupos de italiano, de mandarín etc...” (Director del colegio F).

“... está hasta tercero de secundaria el área de ciencias en inglés (...). Ahora hay también un plan intensivo de inglés que ha elevado el número de horas en inglés, la cantidad de profesores, el nivel del inglés también, que ha mejorado bastante en los

últimos años. Pero como no todo es perfecto, de repente por haber puesto mucho énfasis en alguna de las áreas, se ha descuidado de alguna manera otras y es la parte de comunicación, que es un poco el reclamo de nuestros exalumnos, y como que no están muy bien en la parte de redacción y ortografía etc. Les cuesta mucho...” (Director del colegio **H**).

“Los idiomas son un enfoque obvio. Un punto de venta del colegio es ser un colegio bilingüe, que los alumnos lleguen a tener un alto nivel de inglés cuando salen de aquí. Están trabajando en inglés desde que están en kínder...” (Director del colegio **B**).

“...tenemos las pruebas de alemán, el Sprachdiplom, que es especial para colegios alemanes en tercero y quinto de secundaria. En sexto grado viene el Mini (Sprachdiplom). Localmente hemos adaptado las pruebas PET, KET y FCE de nuestra contraparte el Cultural Peruano Británico, (...). Lo mismo sucede en francés, que se empieza a partir de segundo de secundaria y que es un curso electivo y voluntario. Nuestra contraparte es la Alianza Francesa con la que también hacemos las pruebas de DELF y DALF y reportamos eso a Alemania...” (Directora del colegio **A**).

“... se da por hecho que es un colegio bilingüe. Entonces en primaria se enseña el curso de inglés, matemáticas, ciencias, historia universal en inglés: son 26 horas en inglés a la semana, dadas en cinco cursos. Como particularidad también tenemos, al ser parte de la Asociación de Debate Internacional, una hora de debate desde el primer grado hasta el noveno. Esto es una manera no solo de reforzar el dominio del idioma, sino también de la argumentación, razonamiento, etc. En la secundaria, ya son menos las horas de inglés, allí ya la matemáticas, pasa a ser en español, pero los cursos de ciencias se siguen dictando en inglés, además del de historia universal y el de inglés...” (Directora del colegio **E**).

Proporcionar una enseñanza de una segunda lengua, por lo general el inglés, fue una constante en la mayoría de los colegios que participaron en el estudio. Para ello, han desarrollado espacios que permiten el aprendizaje del idioma inglés en un nivel avanzado, ya sean porque enseñan diversas asignaturas en este idioma o porque preparan a los estudiantes para los exámenes internacionales.

En unos casos, se trata de colegios que se autodenominan bilingües, por su naturaleza, es decir, por sus orígenes y sus vínculos ligados a centros de estudios anglosajones. Adicionalmente, un par de colegios ofrecen otro idioma como lengua central de su currículo, sin descuidar el inglés ya que este último idioma es muy valorado por los padres de familia. Evidentemente, los directores reconocen que ofrecer cursos del currículo de estudios, en inglés tanto en primaria como en secundaria y desarrollar, y/o desarrollar una serie de actividades complementarias en este idioma son características que los padres de familia buscan en los colegios. En varios casos, además del idioma inglés, se ofrecen otros idiomas que los estudiantes pueden elegir.

Muchos colegios se esfuerzan en desarrollar certificaciones de las instancias internacionales correspondientes, que le van otorgando al alumno gradualmente acreditaciones de los logros que ha alcanzado en el manejo de los idiomas que cada institución promueve. Esta ventaja también es muy valorada por los padres de familia.

4.9. Fomentan la lectura y la investigación

“También tenemos un plan lector obligatorio desde primer grado de primaria hasta el segundo de secundaria, los chicos leen de 8 a 8:30 a.m. todos los días. Ese tiempo es sagrado, libre, silencioso y no hay controles sobre esas lecturas. El único control que hay son las fichas de cuántos libros has leído, si te ha gustado o no y a lo mucho que hagas un dibujo, pero no tiene nota. El colegio da una selección de libros. También premiamos a los mejores usuarios de la biblioteca. También hay un curso en primaria que se llama “Cuentos”. Un profesor les lee un cuento y los chicos luego, lo representan. Tenemos también en quinto y sexto de primaria, producción literaria. A partir de tercero de secundaria tienen ya “Research”, que es el de investigación (...) Tenemos una biblioteca no muy grande, la estamos tratando de implementar mejor para atender las necesidades de investigación que deben cumplir los estudiantes.” (Directora del colegio G)

“Yo creo que nos ayudó mucho que en nuestro cole vimos bastante lo de juicio crítico, o sea tenemos un curso que se llama Research que nos hacen hacer un ensayo a lo largo de todo el año de un solo tema, entonces nos motivan a buscar información, leer diferentes libros de un solo tema, básicamente el ensayo es nuestra opinión acerca del tema. Bueno, acá en la universidad, en los cursos de letras, psicología, filosofía, te piden

mucho eso, juicio crítico, hacer una buena redacción, esas cosas, lenguaje y bueno a mí me ha ayudado bastante en eso". (Alumno del colegio G).

"Hay un programa en el colegio, que usualmente busca incentivarnos en primaria y principios de secundaria, se llama plan lector. Todos los días tienes que leer media hora en la mañana de 8 a 8.30am, eso era mostro porque tú elegías tu libro. A veces nos peleábamos. Había una serie de libros de acuerdo a tu edad, en tu aula y elegías cuál. Tenías que leer todo ese tiempo, y algunos años intentaron que hagas resúmenes y como que después que terminabas un libro habían unas preguntas, una ficha y un dibujo". (Alumna del colegio G)

"Hay un plan lector y, en este momento, el colegio ha entrado en un proyecto propio de comprensión lectora, relacionado a todo lo que son los estándares internacionales..." (Directora del colegio D).

"(...) y también el plan lector, trabajando bastante y con mucha exigencia el área de comunicación, cuyos resultados no se ven de inmediato, sino cuando al menos pasan dos o tres años de reforzar y trabajar de una mejor manera, estos aspectos que también son importantes. O sea que buscamos el desarrollo integral de nuestros alumnos..." (Director del colegio H).

"... hay un plan lector para cada grado, las chicas leen bastante, tanto en castellano como en inglés. La biblioteca está abierta en la mañana, en la tarde, en las horas de almuerzo y recreo, pero también es usada por los profesores para hacer sus trabajos. (...) En tercero, cuarto y quinto, llevan literatura (europea y americana) todo en inglés; por eso creo que nuestra fortaleza va más por las letras que por las ciencias." (Directora del colegio I).

"Hay un plan lector en inglés y castellano. Sí, la exigencia de leer es bastante alta. Y cada año, en inglés, nosotros compramos los textos fuera, en castellano, les indicamos. Cada bimestre hay por lo menos un texto principal en cada idioma, que van a estar leyendo..." (Director del colegio B).

"Fue en ambos (conocimientos y capacidades), porque algo que me sigue sirviendo acá y ya estoy próxima a graduarme fue por ejemplo, cómo escribir un ensayo: hipótesis, el árbol, estructura, conclusiones. Cada párrafo es un punto que debates una idea, y cada

párrafo tiene que tener una ilación con el anterior. Es algo que en colegio hemos hecho desde que entramos a secundaria". (Alumna del colegio F)

"O sea, yo siento, al igual que varias de mi promoción que entramos acá, que en algunos cursos, por así decirlo, nos hemos paseado por el conocimiento que nos habían dado. Por ejemplo, muchas pueden usar su essay de IB [...] literalmente lo pueden aplicar acá en el curso de sociología y se sacan 20. Y realmente no han hecho el trabajo, simplemente han adaptado el del colegio, o sea cambiaron el idioma y ya está. Es más, varias en otras universidades han hecho lo mismo. Han adaptado sus trabajos del IB a los cursos relevantes de la universidad y tienen 20 o 19". (Alumna del colegio F)

"Puede ser porque hayamos elegido los cursos, que los cursos que elegíamos... sí estábamos motivadas a hacer algo y por eso leíamos de más o investigábamos demás [...]" (Alumna del colegio F)

"Desde siempre (fomentan el hábito de lectura). Es algo que te fomentan, todo el tiempo, desde chiquita con los bookcompetitions que era a ver quién leía más libros en un bimestre. Y en secundaria habían un montón, no solo de concursos, sino en la clase, por ejemplo, a mi me tocó una profesora que tenía el sílabo, leímos todo lo que se necesitaba para el examen y después decía "bueno, y esta es la lista de los demás libros que necesito que lean para que se culturicen" y nos hizo leer "La Ciudad y los perros", un montón de libros que no estaban dentro, pero que de verdad ahora en lengua tú lo comentas con los profesores y son básicos, o sea, son libros que uno tiene que haber leído". (Alumna del colegio F)

"Yo salí en 2006 y en mi época no había tanto énfasis en lo que era investigación, pero sí sé que hace como dos años lo cambiaron y hay una asignatura que es escribir una monografía sobre un tema que se elige y es un trabajo de investigación que haces todo el año o todo el ciclo y eso mejora mucho el tema de investigación". (Alumno del colegio C)

"Hay un plan lector en inglés y en español. Hay una biblioteca de secundaria y una de bachillerato. No tenemos el sistema de los diez minutos en que todos están leyendo. Es dentro del área de comunicación. Con los niños en primaria, si hay una lectura en el aula, orientada. En secundaria el alumno tiene que leer en su casa. No hay algo en particular para fomentar la lectura en los alumnos, eso es un proyecto (...). Lo que pasa es que hemos tenido un cambio de responsables en los dos últimos años. Estamos impulsando

este año por ejemplo el plan lector en inglés. A fin de año lo que vamos a hacer es revisar todo lo que han leído los chicos en los últimos años, para ver si realmente ese plan responde por un lado a todo lo que son objetivos literarios, estéticos, pero también a todo lo que son el tema de valores, axiología..." (Directora del colegio E)

"Tenemos una biblioteca nueva y la hemos puesto en el corazón del colegio y tienes que pasar por allí muchas veces. Eso lo hicimos, entendiendo que hay un mensaje subliminal importante. Antes la biblioteca era increíble, pero estaba "allá". Pero un "allá", era ¿quién quiere ir hasta allá?, llena de libros viejos que habían sido donados hace 50 años (...). Hicimos un cambio bien radical en eso y nos ha ido muy bien (...). Eso nos ha permitido tener un plan lector muy ambicioso para secundaria. Ahora nos podemos dar el lujo de poner estos libros a disposición de los chicos. Los profesores de literatura tienen que leer Kafka, entonces el colegio compra un libro para cada chico y él tiene que ir a la biblioteca con su carné etc. Nuestra intención es que los chicos trabajen duro, con ganas". (Director del colegio C).

"Siempre es una lucha del dinero. Por ejemplo la biblioteca es nueva, la abrimos el año pasado, pero yo había esperado 15 años para la renovación de ella, porque todos los años hay la lucha contra las novedades en la tecnología. Y la tecnología absorbe mucho del presupuesto y estamos obligados a mantenernos al día con la tecnología que se hace obsoleta muy rápidamente. En términos económicos valoramos la tecnología, pero no por encima de la biblioteca, es más, la tecnología ahora es parte de la biblioteca...." (Director del colegio C)

El fomento de la lectura en los estudiantes es otra de las preocupaciones expresadas por los directores entrevistados. Por lo general, esto está ligado a la disposición de los libros y a la existencia de un plan lector. Ciertamente, la modernización de la biblioteca era una de las principales inquietudes presupuestales. El plan lector se plasmaba mediante lectura diaria, de no más de media hora, pero constante y libre, o, por medio, de la asignación de un determinado número de libros que se deberían leer de modo completo, tanto en castellano como en inglés.

El desarrollo de las capacidades necesarias para investigar fue otra preocupación que plantearon los directores entrevistados. Para ello, se han desarrollado diversas

estrategias como la realización de monografías, artículos académicos o proyectos de investigación que deben ser expuestos a toda la clase o sustentados ante un jurado.

4.10. Cuentan con una infraestructura académica adecuada

“Las aulas están equipadas todas con equipos multimedia, de sonido y con conexión a la Internet. No tenemos, como otros colegios la exigencia que cada alumno tenga su lap top pero sí tenemos algunos módulos de 40 lap tops que se envían a las aulas cuando se requieren. El colegio tiene la infraestructura necesaria, no solamente la parte académica, sino también para la parte musical, tenemos una orquesta sinfónica, deportiva etc., porque apuntamos a un desarrollo integral del alumno...” (Director del colegio **H**)

“Sí, en verdad sí me gustó. Es que tiene todo. Tiene dos locales, los dos locales son más grandes que el colegio promedio, o sea, el metro cuadrado por alumno es gigantesco, [...], es muy bueno en inglés, es muy bueno prácticamente en todo, porque creo que ya están corrigiendo los problemas en lenguaje y, en verdad, me parece que te forma bien”. (Alumno del colegio **H**)

“Yo creo que también las instalaciones ayudan. [...] yo en mi colegio iba y me sentía contenta, me sentía cómoda, como que en un ambiente bonito, con laboratorios, salas de multimedia donde podía ir. Eso yo sentía que complementaba mi actitud hacia el colegio”. (Alumna del colegio **I**)

“(...) intentamos hacer procesos de aprendizaje donde los chicos son muy activos, los más vivencial posible, todo es muy “hands on”. Tenemos la gran suerte en el colegio de tener laboratorios donde hacerlo (...) para eso nos ayudamos mucho de la tecnología (...) se ha puesto muchísimo énfasis en los últimos 20 años en los medios, que pueden ser desde la computadora hasta la concepción didáctica: se ha pasado todo el acento a eso y no se le ha puesto a la persona, al profesor...” (Director del colegio **C**)

“Bueno, la infraestructura nunca va a quitar la importancia central del desempeño de cada profesor, aunque son cosas que van de la mano. En todos los salones, en primaria y secundaria, hay las pizarras interactivas y parte de la capacitación a los docentes es en su uso. Tenemos cuatro laboratorios de ciencias, tenemos un gimnasio que parece olímpico, tenemos un nuevo auditorio que es una maravilla y estas son cosas importantes, por eso pagan los papás, para tener estas inversiones en el colegio. Las bibliotecas están

en desarrollo todavía y también otros salones de proyección en el segundo piso...".
(Director del colegio **B**)

Si bien los colegios visitados cuentan con una infraestructura y servicios tecnológicos atractivos y modernos, la percepción de los directores es que su utilidad e impacto en la formación es sobrevalorada por los padres de familia. Asimismo, los directores sienten que están frente a un reto, ya que deben realizar un balance adecuado entre los costos presupuestales elevados, que incluyen mantenimiento y reposición, y el riesgo de que la costosa nueva tecnología se vuelva obsoleta con rapidez.

4.11. Reconocen la importancia de la labor docente

"Al interior de la institución, los primeros son los profesores, para que puedan brindar el servicio a las alumnas (...) Hay un perfil del profesor, hay una normativa del profesor, hay un sistema de acompañamiento del profesor (...). La formación docente se basa en tres pilares: la capacitación, el coaching y la formación personal" (Directora del colegio **D**)

"...Buscamos básicamente que pueda ser tutor, que pueda ajustarse a ese perfil de maestro formador y no solamente un maestro academicista, porque en secundaria tendemos a ser mucho más académicos, que no venga solo a dar su clase y no sepa quién eres: no está para nada comprometido con la educación de los chicos (...). Hay una entrevista, un proceso de selección, clase modelo, se ve la experiencia, hay monitoreo. Nosotros tenemos despachos periódicos con los profesores y no todo el que entra es inmediatamente tutor. (...) Tenemos ingenieros, abogados, dentistas, que son profesores y luego han descubierto que la educación es lo que les gusta y lo que si hace este colegio es invertir en capacitación de sus docentes. Los mandamos a hacer diplomados, a regularizar el bachillerato. A todos los directivos que somos cinco, nos han enviado a España a hacer un Master en dirección de centros educativos...." (Directora del colegio **G**).

"Cuando un docente se integra al colegio le hacemos un acompañamiento en todas las áreas: pastoral, de orientación, de la parte académica, del coordinador de área (...). Tenemos capacitaciones internas y anualmente las que apuntan más a la parte de la formación personal, pastoral del equipo docente, sobre todo para manejar una misma cultura institucional que nos identifica, y que llamamos "carisma marianista", porque el

profesor acá no es solamente el que instruye, sino es un formador, comprometido con esa función (...). Queremos nosotros a la mejor persona para lo que buscamos (...). Hay exigencias (...) que tenga título pedagógico, pero somos ciertamente flexibles (...) tenemos profesores de inglés que no son “profesores”, pero son excelentes profesores de inglés. Seleccionamos en nuestros procesos a la persona que tenga el mejor perfil. El perfil que nosotros buscamos debe coincidir con la persona que estamos contratando, independientemente de si es especialista o no. Lo que prima en la selección es como es él como persona. (Director del colegio H)

“En nuestros profesores buscamos alguien que domine el curso y la metodología se descubre después normalmente. Para buscarlos usamos referencias, también contratamos profesores del extranjero, además de los locales. Tienen que tener bachillerato y calificación educativa, pero las entrevistas son claves. Es un ambiente muy abierto y muy amable de relaciones entre profesores y alumnas, hasta amistoso y hay mucha confianza. Se ha desarrollado todo un sistema de “autorreflexión” (que no es evaluación) con los docentes...” (Director del colegio F)

“También hay integración entre alumnos y profesores, porque yo en más de una ocasión, gente de mi promoción y también yo, ha almorzado con sus profesores. Es más, algún recreo los ves y entras al salón, te sientas con ellos a comer a conversar, ya no cosas del curso, sino de la vida o cosas adicionales que te puedan enseñar”. (Alumna del colegio F)

“En la educación inicial, primaria, secundaria, la relación directa y personal entre el profesor y el alumno es central. Y tercerizarla a través de metodologías e implementos didácticos o tecnológicos, puede ser peligroso. Acá intentamos que el profesor siga sintiéndose como la estrategia central del proceso que ayuda al aprendizaje (...). Cuando nosotros tomamos gente, nos interesa también tratar de entrever quien es la persona, entonces hay una serie de procesos de tests de personalidad, ese tipo de cosas que son bien centrales y que se toman bien en cuenta. Estamos muy avocados a tratar de desarrollar equipo, de que el éxito y los fracasos son de todos...”. (Director del colegio C).

“... el tema de captar a un docente comprometido en este proceso de seguir aprendiendo, es todo un problema. Esta reflexión teórica muy pocos docentes la hacen. Es el pragmatismo del docente que lo lleva a repetir un esquema y si tú le preguntas, cuál es

el sustento teórico de todas las fases de tu clase, no te saben responder. Entonces estamos en una tarea de capacitación permanente, tanto desde el punto de vista teórico, del tecnológico y finalmente el tercero que es importantísimo, en cuanto al compromiso con la formación axiológica del alumno (...). Ahora también necesitamos buenos docentes que tengan un alto dominio del inglés (...). Otro problema es la especialización de los docentes en la secundaria... tu puedes tener un químico, un físico, un biólogo, un historiador a ellos les exigían antes que estudien educación (...). para mí era lo ideal, pero ahora la ley no lo exige. (Directora del colegio E).

“(...) La política del colegio, es pagar a los profesores bien, yo no estoy involucrado en eso. Por ejemplo el año pasado hubo una comparación entre colegios parecidos. Siempre tenemos la certeza de saber que estamos pagando en una forma competitiva con otros colegios. No están mal pagados y yo creo que están contentos...” (Director del colegio F)

“Si tuviéramos fondos, hay que destinarlos todo lo que se pueda a aumentarle el sueldo al docente” (Director del colegio C)

“Creemos que tenemos unas remuneraciones bastante competitivas en el ámbito del colegios del nivel con el que estamos (...). Nosotros tenemos que buscar un perfil de profesor más cuajado, más formado por el perfil de alumnos que tenemos y ese tipo de profesores si tiene un nivel de remuneraciones normalmente por encima del que ofrecemos para el que se inicia. Pero a nivel promedio, digamos un profesor que tiene acá unos cinco o seis años, es sumamente competitivos... No tenemos casos desde que yo estoy acá en el colegio que algún profesor haya salido de acá para irse por razones económicas...” (Director del colegio H)

Si bien la infraestructura y la tecnología eran importantes, los directores entrevistados reconocían que lo fundamental del proceso de enseñanza se basa en las cualidades del docente. En ese sentido, reiteraron la importancia del perfil del docente, donde se destaquen sus cualidades personales. Además, los procesos de selección, monitoreo y capacitación garantizaban el cumplimiento de este perfil. Un debate que se les presenta es la selección de un pedagogo de formación de de un especialistas de otra carrera afín a la materia que enseña. Algunas veces buscan y prefieren a especialistas de una carrera, como ingenieros para encargarse de la enseñanza de matemáticas; filólogos, para los

cursos de lengua y literatura; economistas, para los de esta especialidad, etc., sobre todo en secundaria.

Los directores valoran al especialista, pero promueven que complemente su formación con estudios de pedagogía. Asimismo, durante el proceso de selección del docente valoran la experiencia y las referencias de trabajos anteriores. Sea como fuere, todos señalaron que las características personales del candidato eran factores que pesaban mucho durante la selección y la carrera del docente. Todos les brindan institucionalmente algún tipo de apoyo para las capacitaciones externas (cursos, diplomados o maestrías) que los docentes solicitan, ya sea para temas pedagógicos o de los campos de su especialidad. Otras capacitaciones son provistas por el mismo colegio, con el fin de incidir en los aspectos formativos de los estudiantes y también para reforzar en ellos, los valores de la cultura institucional.

La mayoría de los directores que participaron en el estudio reconocían que los sueldos de sus profesores son competitivos con respecto del mercado laboral local. Además, se preocupan por estar atentos a las variaciones salariales en colegios similares. Un beneficio adicional que ofrecen son becas parciales o integrales para los hijos de sus docentes.

4.12. Desarrollan la tutoría como una estrategia central

“En el trato personal, tenemos muchos medios, más que llevarlos por un departamento de psicopedagogía, trabajamos con tutores. Hay todo un sistema desde primaria y hasta secundaria con sus características y procesos propios. Los tutores (profesores) se dedican a trabajar con las familias, entonces el tiempo que no están en clases, en primaria, están entrevistando a padres de familia, parejas en salitas especiales para entrevistas. Allí se comenta cómo va el alumno socialmente, académicamente, espiritualmente, físicamente y se llega a un acuerdo, a planes de acción. Son cuatro entrevistas al año formales y son obligatorias (...). En secundaria, se continúa con otros matices.... (Directora del colegio G)

“Todo es por año. Éramos 3 clases, 20 por clase, al final uno termina con 5 tutores, por los 5 años de secundaria. Y lo bueno es como que siempre íbamos a la clase al principio

del día, siempre estaba el tutor ahí, chequeando las tareas, tomando lista, viendo las circulares". (Alumna del colegio B)

"El programa de tutoría es liderado por las psicólogas, pero llevado a cabo por las tutoras (docentes) de cada sección..." (Directora del colegio I)

"Cada grupo en la mañana a la hora de registro está su tutor. Todos los días tienen 15 minutos al inicio con el tutor, también una clase por semana con el tutor, puede ser que el tutor les enseñe, pero es muy raro eso. Ese tutor(a) está con ese grupo todos los años, entonces las conoce muy bien. Los tutores participan en las actividades externas, conocen a los papás y hay una gran confianza con las alumnas..." (Director del colegio F)

"... cada alumna desde los primeros grados tiene una preceptora u orientadora que la sigue y que tiene entrevistas personales con esa alumna y con la familia, y allí se diseña un plan de mejora para la alumna. En primaria, lo diseñamos con los padres y en secundaria se diseña con la alumna, porque ella ya empieza a asumir el rol propio de su vida. Entonces le decimos a la alumna ¿qué va a mejorar? Y eso se lo comunicamos a los padres..." (Directora del colegio D)

"Hay una tutoría muy personalizada que se les ofrece a los chicos, y en otros casos es un requisito, y cuando esto ocurre, se les pasa a los papás. La realizan los mismos profesores del colegio y tiene varias maneras de llevarse a cabo. En algunos casos, solo es resolver dudas antes de los exámenes..." (Director del colegio C)

"... Para tutoría seleccionamos a los docentes, no son todos tutores. Se evalúa permanentemente el trabajo del tutor cada año. Todos los días de 7:45 a 8:15 están los chicos en clase con su tutor, y adicionalmente una vez a la semana tienen una hora de orientación educativa que está a cargo del tutor, pero donde se sigue un programa preestablecido por el mismo equipo de tutores y que responde a un conjunto de contenidos que el colegio tiene (...). Ese tutor monitorea, aconseja, acompaña, informa, entrevista (dedica al menos dos o tres horas a la semana en entrevistar a sus alumnos. Lo ideal para el colegio es que en el bimestre, entrevista a todos sus alumnos y se les da facilidades y salen de clase. Son evaluados por sus tutorados y hay retroalimentación..." (Director del colegio H).

O sea, el colegio emitía boletín diario, en los que hay un artículo que por lo general tiene relación con valores, algo así. Y de noticias de colegio. Entonces, eso lo va leyendo el

tutor, son como 10 minutos, hay una oración, se conversan algunos temas de la clase. La tutoría es con todo el salón. Hay un tutor por salón. Se queda como media hora, es conversación con el tutor. Y bueno, si tienes un problema, se te acercan. O sea, a mi se me acercaron una vez, cuando yo no quería hacer una clase de educación física. [...] era como un rugby pero sin protección, y yo tenía brackets. [...] Entonces, comencé a faltar a las clases de educación física. Y vino el profesor, me dijo “¿qué pasa?” o sea, sí se dan cuenta, no es que pasa desapercibido.” (Alumno del colegio H)

“Tenemos un sistema de tutorías en primaria y de preceptorías en secundaria. Bueno, el preceptor plantea un vínculo más cercano no solo con el alumno sino con la familia. Si hay un problema, inmediatamente llama al papá, es una relación personalizada. Los preceptores son los mismos docentes y se les paga aparte. Tenemos un perfil, no todos pueden ser preceptores, pero ahí hay también una necesidad de formación y de capacitación. Hay gente comprometida que hace muy bien el trabajo y otra que no...” (Directora del colegio E).

El sistema de tutoría es la estrategia más utilizada para el acompañamiento y consejería del estudiante. Se han identificado diversos modos de llevarla a cabo. En muchos, se inicia en la primaria y, en términos generales, es todo un programa de trabajo personalizado que implica un esfuerzo de parte de la institución, pero que les asegura, como manifiestan los directores, vínculos sólidos de conocimiento y de confianza con los estudiantes y con los padres de familia. En la mayoría de casos, los tutores son docentes con el perfil y la capacitación adecuada. No todos los docentes son tutores y, en pocos casos, esta tarea es realizada por los psicólogos del colegio quienes más bien desempeñan tareas relacionadas con entrevistas a padres, y seguimiento de casos especiales, así como la aplicación y análisis de pruebas de personalidad, inteligencia, orientación vocacional, entre otras.

4.13. Se esfuerzan por incorporar a la familia en el proceso educativo

“Nosotros siempre estamos a un nivel de colaboración, sabemos que hay unos padres que tienen que ser los protagonistas de la educación de sus hijos, yo formo padres para

que puedan ayudar a sus hijos y, por otro lado, yo colaboro con ellos dentro del ámbito escolar con las alumnas” (Directora del colegio D)

“En general, el profesor acá no tiene una carga académica que lo agobie. Entonces, de las 40 horas, enseña un máximo 22, porque si yo hablo de trato personal en primaria es porque la relación familia-colegio es muy importante y los tutores se dedican a trabajar con las familias; entonces, el tiempo que no están en clase, en primaria, tienen que estar entrevistando familias, parejas, padres. Tenemos inclusive salitas especiales para las entrevistas” (Directora del colegio G).

“En las aulas hay máximo 30, conoces a sus papás, a sus tíos, primos. Todos los profes te conocían. Había mucha comunicación entre los profesores y alumnos. O sea, de verdad llegabas a conocerlos bien, era como una familia. Por ejemplo, cada cierto tiempo, creo que como dos veces al año, o cada trimestres, teníamos una entrevista con nuestro tutor. Nosotras con los profesores, y luego los profesores con los padres”. (Alumna del colegio G)

“Tenemos un programa de escuela de padres. Se les trata de establecer un compromiso moral, más que obligatoriedad. No hay sanciones si es que no vienen, pero sí nos interesa que vengan. Sí hay bastante insistencia en que vengan los papás, atacamos por todos los canales. Cuando tenemos una de las charlas de la escuela de padres, pareciera que estamos vendiendo un producto porque se “ataca” a los padres de familia” (Director del colegio H).

“Lo bueno es que la directiva del colegio está conformada por padres, están digamos, el consejo directivo que son como 12 padres. Entonces, ellos recopilan información de lo que escuchan de sus hijos, o de amigos de sus hijos, entonces, cuando reúnen ya tienen más información a la mano, más el aspecto pedagógico. Eso ayuda muchísimo”. (Alumna del colegio C)

Los colegios no asumen que la educación es su responsabilidad exclusiva. De alguna manera, mediante estilos particulares, que no siempre coinciden, involucran a la familia. Para ello, algunos desarrollan actividades para padres muy frecuentes, como escuelas de padres o reuniones con tutores y profesores, en las cuales incluso llega a participar el estudiante. Es más, los padres participan en actividades de integración con los profesores

que van desde la organización de eventos hasta campamentos. Por otro lado, algunos colegios ofrecen software especializados que le permiten al padre de familia informarse sobre las notas y las tareas de su hijo. En suma y con sus diversos matices, pretenden que el padre de familia sea un socio activo del proceso formativo que promueve el colegio.

5. Conclusiones

Los colegios seleccionados para el presente estudio fueron aquellos cuyos estudiantes alcanzaron, en la Universidad del Pacífico, las más altas calificaciones promedio durante los últimos cuatro años.

Sobre la base de los resultados de entrevistas a profundidad con sus directores o autoridades académicas, así como de grupos focales y entrevistas con egresados de dichos colegios, se identificaron las características de sus currículos.

Los modelos educativos de los colegios que participaron en el estudio tienden al eclecticismo, en el sentido de que recogen elementos de diversas teorías y experiencias pedagógicas que terminan construyendo el modelo propio de la institución. Dicho modelo no es estático y está en permanente revisión. A pesar de sus diferencias, todos los colegios participantes realizan un esfuerzo por ofrecer formación integral; es decir, no solo educan en conceptos, sino también en habilidades, actitudes y valores.

La formación integral que ofrecen los colegios participantes del estudio se desarrolla dentro y fuera del aula. Así, las clases, los eventos, las actividades de integración con la familia, los programas de intercambio, el fomento del arte y del deporte, terminan generando entornos que educan. Las características anteriores, sumadas a sus aulas pequeñas y a sus políticas de trato personalizado, facilitan que los egresados recuerden a la etapa escolar como una grata experiencia de relaciones humanas.

El clima afable que se desarrolla en estos colegios no impide que existan y se cumplan las normas que promueven el orden institucional. Con este equilibrio entre confianza y reglas claras se pretende generar estudiantes responsables y autónomos. Además, la responsabilidad no solo se promueve dentro del colegio sino también con la comunidad. Para ello, existen diversos programas de responsabilidad social ligadas al voluntariado y otras actividades, en las cuales se involucra no solo a los estudiantes, sino también a los profesores e, incluso, a los padres de familia.

La mayoría de los colegios cuentan con una infraestructura académica adecuada, lo cual les permite el fomento de la lectura y de la investigación; así como el desarrollo de

habilidades informáticas, artísticas y deportivas. Entre las habilidades que más se enfatizan en estos colegios se encuentran las competencias lingüísticas en otros idiomas; especialmente en el inglés.

Todos los directores entrevistados coincidían en la importancia de la labor docente para su modelo educativo. Dicha preocupación se manifestaba en las políticas de selección, formación continua y evaluación de sus profesores; así como en una política salarial muy competitiva respecto del mercado. Otro de los ejes de los modelos educativos de los colegios participantes son los programas de tutoría. Finalmente y en relación con esta atención al desarrollo integral del alumno, los colegios, con sus propios matices, se esfuerzan por incorporar a la familia en el proceso educativo.

Bibliografía

AMIGUES, René y Marie-Thérèse ZERBATO-POUDOU

1999 *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, pp. 17-25.

ARRIETA, Beatriz y Rafael MEZA

2000 «El currículum culo y sus diferentes modalidades». En: OEI – Revista Iberoamericana de Educación. <<http://www.rieoei.org/deloslectores/220Meza.PDF>>

BELTH, Marc

1971 *La educación como disciplina científica*. Buenos Aires: Ed. “El Ateneo” Pedro García, pp. 190-194.

BELTRÁN, Francisco

2000 “La educación intencional”. En: *Cuadernos de Pedagogía. Especial 25 años. Pedagogías del sigloXX*. Barcelona: Ed. Cisspraxis, pp. 47-50.

BRUNER, Jerome

1960 *The process of education*. New York: VIntage.

DEMIGUEL, Mario

2005 “Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”. En: Ediciones Universidad de Oviedo.
<www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf>

DELVAL, Juan

2000 “El conocimiento, un proceso de creación”. En: *Cuadernos de Pedagogía. Especial 25 años. Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Ed. Cisspraxis, pp. 107-110.

ELLIOTT, John

2000 "La docencia como aprendizaje". En: *Cuadernos de Pedagogía. Especial 25 años. Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Ed. Cisspraxis, pp. 143-146.

ELMORE, Richard

1999 *La reestructuración de las escuelas: la siguiente generación de la reforma educativa*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

FLÓREZ, Rafael

1995 *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.

GARCÍA HOZ, Víctor

2005 "Juan Luis Vives, Pedagogo de Occidente". En: CHÂTEAU, Jean. *Los grandes pedagogos*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, pp. 34-52.

MONÉS IPUJOL-BUSQUETS, Jordi

2000 "Desarrollo en libertad". En: *Cuadernos de Pedagogía. Especial 25 años. Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Ed. Cisspraxis, pp. 23-29.

POSNER, George

2003 *Análisis del Currículo*. 2ª ed. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.

REQUEJO, Agustín

2000 "Conocer para transformar". En: *Cuadernos de Pedagogía. Especial 25 años. Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Ed. Cisspraxis, pp. 131-134.

STENHOUSE, Lawrence

1984 *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

ZABALZA, Miguel

2003 *Competencias docentes del profesorado Universitario: Calidad y desarrollo profesional*. 2ª ed. Madrid: Editorial Narcea.

6. Anexos

6.1. Cuadro 1: Modelos pedagógicos

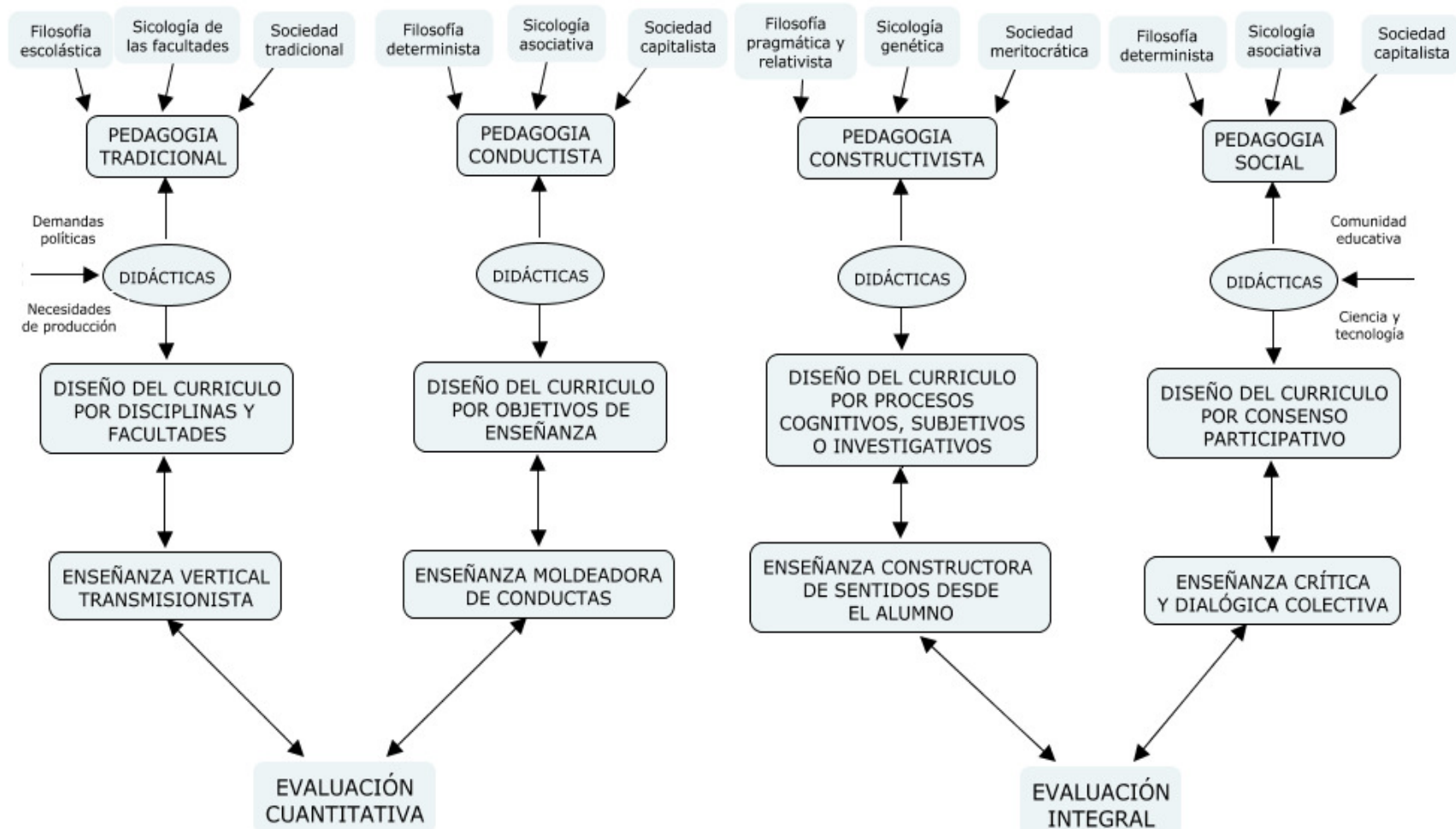
	TRADICIONALISTA	CONDUCTISTA	ROMÁNTICO	PROGRESISTA	SOCIAL
Metas	-Humanistas -Metafísicas -Religiosas	- Ingeniería social y técnico-productiva - Relativismo ético	Máxima autenticidad y libertad individual	Acceso a niveles intelectuales superiores	Desarrollo pleno, individual y colectivo para la producción colectiva
Concepto de desarrollo	Desarrollo de las facultades humanas y del carácter a través de la disciplina y la implantación del buen ejemplo	Acumulación y asociación de aprendizajes	Desarrollo natural, espontáneo y libre	- Progresivo y secuencial - Estructuras jerárquicamente diferenciales	- Progresivo y secuencial - El desarrollo impulsado por el aprendizaje en las ciencias
Contenido	Disciplinas y autores clásicos	- Conocimiento técnico inductivo - Destrezas de competencias observables	Lo que el alumno solicite	Experiencias de acceso a estructuras superiores	- Científico técnico - Polifacético - Politécnico
Relación maestro-alumno	Autoritaria: Maestro ↓ Alumno	- Intermediario - Ejecutivo de la programación Programación } Maestro Alumno	Maestro auxiliar Alumno ↓ Maestro	Facilitador, estimulador del desarrollo Maestro ↓ Alumno	Horizontal Maestro ↔ Alumno
Metodología de enseñanza	-Verbalista -Transmisionista -Memorista -Repetitiva	- Fijación a través del refuerzo - Control del aprendizaje a través de objetos conductuales	- No interferencia - Libre expresión	Creación de ambientes y experiencias de desarrollo según etapa evolutiva.	- Variado según el nivel de desarrollo y contenido - Énfasis en el trabajo productivo - Confrontación social
Proceso evaluativo	-Memorístico -Repetitivo -Evaluación producto	- Conductas esperadas - Evaluación formativa	- No evaluación - No comparación - No calificación	- Evaluar no es calificar - Evaluación según	- Evaluación grupal o en relación con parámetros

	- Evaluación=calificación	- Evaluación sumativa		criterio - Por procesos	-Teoría, praxis - Confrontación grupal
--	---------------------------	-----------------------	--	----------------------------	--

Fuente: Flórez (1995)

Elaboración: Propia

6.2. Cuadro 2: Modelos pedagógicos y currículo



Fuente: Flórez (1995)
Elaboración: Propia

