

Séptima Reunión del
Comité Regional Intergubernamental
del Proyecto Principal
de Educación
en América Latina y el Caribe
Año 2001

ED-01/ PROMEDLAC VII/
Documento de Apoyo



Relaciones de la
educación superior con
la educación secundaria:
transformación de la
enseñanza, investigación
y extensión
universitarias.

Ernesto Schiefelbein
Ricardo Zúñiga

RELACIONES DE LA EDUCACION SUPERIOR CON LA EDUCACION SECUNDARIA: TRANSFORMACION DE LA ENSEÑANZA, INVESTIGACION Y EXTENSION UNIVERSITARIAS.

E. Schiefelbein* y Ricardo Zúñiga**

Se suele informar en la prensa que existe un problema de la educación secundaria, pero la opinión pública no conoce todavía en que consiste, los aspectos claves que lo determinan y menos la forma en que se atacarán. Los recientes informes sobre las competencias básicas de la población adulta, preparados por la UNESCO y OCDE (2000), son importantes contribuciones para definirlo. En efecto, muestran que en América Latina los alumnos tienen una reducida capacidad para entender mensajes escritos, relacionar antecedentes, procesar información y llegar a conclusiones razonadas. En este informe comentaremos las posibles causas de esos problemas y, además, la dificultad para caracterizarlas.

Parece que el problema que enfrenta la educación secundaria tiene una naturaleza insidiosa que desorienta la búsqueda de sus causas y soluciones. Es difícil superar nuestro analfabetismo funcional cuando todos nos formamos y convivimos en el sistema que lo genera. El que algunos lo superen, quizás por beneficiarse de un nivel socioeconómico más alto, aumentaría el desconcierto. En efecto, precisamente por su mayor formación, estas personas suelen estar encargadas de mejorar las escuelas secundarias o liceos públicos en que no están “sus hijos”, sino que los de otros (cuyo nivel socioeconómico queda por debajo de la mediana del país). Esta situación parece limitar el incentivo para mejorar la calidad de la educación (es probable que haya retrasado en 10 años el acceso a computadores en todos los establecimientos públicos). Sería importante, por esto, partir por precisar quienes pueden dar un consejo profesional sobre estos temas y establecer criterios estrictos para seleccionar los expertos que ayudarán a diseñar soluciones eficientes (en cada país). Mientras tanto, intentaremos caracterizar el problema e identificar sus causas probables.

LA EDUCACION SECUNDARIA: CARACTERIZACION Y DIAGNOSTICO

El haber completado la educación media en Chile (para aquellos que no terminaron la universidad) no les asegura las competencias y destrezas básicas consideradas indispensables para participar en una sociedad moderna (OCDE, 2000). El puntaje correspondiente a ese nivel en Chile (250 puntos) queda por debajo de los 276 puntos que se consideran como el mínimo definido como aceptable para participar en las actividades de un país desarrollado (el “nivel 3” definido en Bravo y Contreras, 2000 pág 22). Algo similar se detectó en el estudio de la UNESCO (2000).

* Ernesto Schiefelbein, rector de la Universidad Santo Tomás de Santiago de Chile y es Doctor en Educación de la Universidad de Harvard.

** Ricardo Zúñiga, decano académico del área de Ciencias Humanas de la Universidad Santo Tomás. Doctor en Psicología de la educación de la Universidad de Harvard.

Documento de trabajo presentado al Seminario sobre perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, organizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO (Santiago de Chile, 23/25 de agosto de 2000).

Los artículos expresan la opinión de sus autores y no, necesariamente, la de la UNESCO.

La educación secundaria tiene como misión asegurar la convivencia social y conservar las principales tradiciones de una sociedad, por lo que favorece la comunicación y el consenso (mientras que la universidad busca la crítica metódica, así como inventar e innovar, lo que implica aceptar contradicciones). Pero es difícil seleccionar los principales conocimientos y tradiciones, lo que ha llevado a una concepción cultural enciclopedista de la educación secundaria que se expresa en la transmisión de un conocimiento vasto (“cultura general”) constituido en *un corpus cultural universal* que toda persona “educada” debe conocer. Esta transmisión tiene características bien definidas, siete de las cuales se describen a continuación:

- El “programa cultural” se transmite por un método de enseñanza centrado en el “alumno promedio” que debe recibir la información. El programa (y el método) subraya más el reconocimiento de hitos culturales (¿Qué obras realizó Leonardo da Vinci?) que la capacidad de realizar un análisis personal (conocidos tales antecedentes mi conclusión es tal o cual).
- No se suele tomar en cuenta el “conocimiento previo” del alumno sobre el tema de la clase y, por ende, no se le ayuda a relacionarlo e incorporarlo a su experiencia. El alumno debe hacer el esfuerzo personal de integrar lo “nuevo”.
- Predominan los controles pedagógicos con énfasis en la retención y en la /memorización. Se le da una importancia relativa menor al desarrollo de habilidades básicas generadas por la participación en actividades (medir, preguntar, observar o hacer); la expresión de opiniones y de puntos de vista fundados, y la presentación oral y escrita de síntesis y de posiciones personales (otros sistemas educativos se caracterizan por los debates formales, trabajos escritos habituales, exámenes como “take-home”, o los “papers” en que se presenta una posición personal).
- No existen opciones que permitan educar a los jóvenes en el ejercicio de una libertad responsable. Los programas educativos nacionales fijos son difíciles de modificar y , a veces, son el objeto de control “formalístico” por autoridades superiores de fiscalización.
- No hay oportunidades para “discutir” temas de interés personal (en un periodo en que se busca una definición personal) o “proponer” diversas alternativas de solución al problema propuesto por el profesor (o el programa).
- Escasas oportunidades para escribir sobre experiencias personales, el resultado de una discusión de grupo, la elaboración de un proyecto o la reacción frente a una propuesta o situación conflictiva. Se estima que los alumnos de nivel medio sólo escriben entre 20 y 50 páginas de “escritura libre” por año.
- Una elección relativamente temprana de carrera, como elección definitiva de una profesión específica obliga, a su vez, a tomar decisiones en “programas diferenciados en el nivel medio. En la universidad misma, el modelo subraya la profesionalización temprana, con poco énfasis en formaciones básicas de tipo general y con poco espacio para la reorientación y cambios de carrera.

La educación secundaria tampoco realiza actividades que tengan el potencial de atracción que logran algunos juegos en que suelen participar los alumnos de secundaria en sus horas libres. Además, de desarrollar la habilidad para manejar idiomas simples de computador, hay juegos de simulación o de roles (por ejemplo “*Sim City*” o *Dungeons and Dragons*) que estimulan la habilidad para crear alternativas, tomar decisiones en situaciones de incertidumbre, programar el uso de recursos, tener en cuenta relaciones complejas con problemas de desarrollo y del medio ambiente y de motivar a los participantes a que perseveren jugando largo tiempo a esos juegos. Esos juegos superan, largamente, a los mayores desafíos que les propone la escuela secundaria a sus alumnos (Luco, 2000)

De estas características se pueden derivar algunas consecuencias que permitan revisar aspectos importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje:

- una actitud pasiva en el aprendizaje reduce el interés en aprender o la percepción de su valor. El estudiante se ve situado frente a una “materia” o “programa”, que se presenta como un conocimiento acabado, indiscutible y completo (sin recurso a otras fuentes o a opiniones alternativas). Su tarea prioritaria es conocerlo, demostrando el conocimiento alcanzado por la capacidad de retenerlo y repetirlo por lo que parte importante del trabajo termina siendo la memorización.
- una relación educativa unidireccional, genera la aceptación del conocimiento dado por una autoridad indiscutible: el profesor “pasa” la materia, que el alumno recibe como un conocimiento acabado que no puede ser modificado. El “*locus del control*” queda fuera del alumno. Por su parte, el profesor puede innovar en los medios (si tuviera tiempo, cosa que no es frecuente), pero no en los contenidos. En todo caso, el margen práctico de innovación sistemática es muy pequeño por las exigencias de un extenso programa y controles de supervisión que enfatizan el que “se pase todo el programa”. Conviene subrayar que una educación centrada en un contenido programático extenso es muy difícil de personalizar (especialmente si no se cuenta con experiencias desarrolladas con éxito por otros profesores).
- La educación secundaria rara vez utiliza los conocimientos en situaciones de la vida real (incluyendo el trabajar en grupo) lo que limita su utilidad, tanto para seguir estudios del nivel superior como para encontrar trabajo. Las actividades de aprendizaje no suelen incluir una relación con el contexto en que vive el alumno o llevar a cabo alguna aplicación concreta (hacer); tampoco estimulan la capacidad de relacionarse con sus compañeros (convivir); entenderse a sí mismo (ser) o presentar por escrito los resultados de modo que puedan ser analizados con mayor precisión (saber y comprender). Por ahora, la escuela secundaria “enseña sólo para la escuela” y tiene muy poco que ver con la vida real.
- Las actitudes y hábitos generados por un profesor cuya autoridad depende de las notas, castigos, el silencio en clase y la obediencia inflexible, no van a estimular, precisamente, el trabajo en grupo, la innovación o los valores democráticos y su práctica. La educación en valores es resultado de los modelos de comportamiento que los alumnos observan en la escuela, es decir, se forma por lo que se vive en la escuela y no por lo que se memoriza. Los valores adquiridos por los alumnos dependen de la equidad con que se colocan las notas o se

promueve a los alumnos; de los criterios usados para aceptar el faltar a clases; de la preocupación de los profesores y atención especial para que los que se enferman no se atrasen; de la percepción de la preocupación de los profesores por las dificultades relativas de los alumnos; del grado en que se toma en cuenta las condiciones en que estudia cada uno de los alumnos o de sus condiciones iniciales. Esos son los elementos que están definiendo los valores que los alumnos harán suyos.

- Es difícil adoptar una decisión sobre la carrera adecuada en el nivel superior. Las materias escolares sólo tienen una continuidad relativa con las carreras universitarias (medicina no es sólo biología, administración no es sólo matemática, periodismo no es sólo castellano; agronomía, publicidad y derecho no tiene preparaciones escolares directas); no ha habido una formación gradual en “tomar opciones”; no hay claridad sobre el costo de estudiar cada carrera y los beneficios probables,
- El sistema centrado en la transmisión de información interactúa con una socialización familiar prolongada. Los “niños” viven habitualmente bajo la tutela familiar y sin independencia financiera, lo que hace más difícil que sean los que realicen, verdaderamente, la elección de carrera al completar la formación secundaria. En muchos casos, es el grupo familiar el que “elige la carrera” (consideraciones de tradición familiar, de prestigio social, de recursos financieros y de prestigio social de universidades: “estudiar en la universidad tradicional”). El que la especialización profesional sea anterior a la madurez emocional hace que sea difícil optar definitivamente por la ingeniería o la publicidad a los 18 años. El 50% de los alumnos de nivel medio no tiene claramente definida la carrera que desea seguir. Esta información es consistente con el 40% de los alumnos de las universidades americanas que cambian su *major* durante sus estudios de pre-grado. Ambas situaciones indican la necesidad de diseñar planes y programas que tengan cierta flexibilidad para ajustar los estudios a la gradual definición de los intereses vocacionales de los alumnos.

ELEMENTOS PARA UNA ESTRATEGIA DE CAMBIO DE LOS PROFESORES

Los adolescentes y los jóvenes de nuestra región, deben tener una oportunidad para participar en situaciones de aprendizaje que den una cierta garantía de cumplir objetivos que la sociedad considera mínimos. Tal como se sabe, lo que van a aprender los niños de tres y cuatro años que ven Plaza Sésamo o *Sesame Street* (y su diseño asegura que se interesen en verlo y, además, garantiza el logro de ciertos niveles de aprendizaje), algo parecido debería ocurrir en Secundaria.

Para esto es necesario contar con buenas situaciones de aprendizaje, desarrolladas por los mejores profesores del país, sistematizadas en bancos de datos y puestas a disposición de los profesores para que estos seleccionen los *scripts*, representaciones o guiones que mejor “describen” como llevar a cabo (generar) situaciones de aprendizaje que les parezcan buenas para sus alumnos. Esta acumulación de buenas situaciones de aprendizaje permitiría que los profesores seleccionaran las que ellos consideraran más adecuadas y, poco a poco, las refinaran y aplicaran. Luego, tendrían que poner, a su vez, a disposición de los demás profesores, sus observaciones y los resultados de las nuevas aplicaciones. De esa manera se generaría un banco de

experiencias que podrían ser compartidas (y seleccionadas o usadas) por todos los profesores interesados. Junto con esta acumulación, resultado del interés propio de los profesores, sería posible crear grupos de trabajo en que se integraran especialistas de otras disciplinas para generar experiencias todavía más complejas y significativas.

Con esa preparación es posible terminar con el mito del “profesor creador” capaz de diseñar una obra maestra en cada una de las 20 ó 30 sesiones semanales que lleva a cabo con sus alumnos-- hay que modificar las redes de computación educativa (por ejemplo, ENLACES en Chile) de modo que los profesores “ingresen sus mejores experiencias a un lugar de esa red”. Así, otros profesores las podrían recuperar y, con las modificaciones que estimen necesarias, ejecutarlas con talento. La acumulación sistemática de modelos de clases maravillosas facilitaría el buen desempeño profesional de los que no tengan una alta capacidad creadora. El “mito” del profesor creador representa una tarea imposible que genera tensiones y deteriora la salud mental de los maestros; implica superar a creadores tan productivos como un Mozart o un Neruda. Conviene recordar que no existe un mito similar en música (donde los compositores nos han legado las partituras), ni en medicina (donde el conocimiento se acumula, por ejemplo, en manuales de cirugía), ni en teatro (que ocupa los libretos preparados por escritores de renombre), ni en ballet (gracias a las coreografías acumuladas a través de los años), ni en derecho (donde existen códigos y jurisprudencia) o en administración (donde se dispone de casos y simulaciones) En cada una de estas profesiones hubo un 1 a 5% de sus mejores representantes, dotados de especiales capacidades de creación, que ampliaron ese legado. Lo mismo debe ocurrir en educación.

Además, es necesario eliminar la confusión entre “currículo o programa” y “representación del tipo de experiencia de aprendizaje” que queremos que se desarrolle en el aula. Sabemos que se puede pedir curar el cáncer, ganar un pleito y presentar una obra de teatro o un ballet entretenidos, pero si no se dispone del conocimiento acumulado pertinente (comentado en el párrafo anterior) los profesionales correspondientes no tendrán éxito. La cura de un enfermo de cáncer no se logra si no existen materiales adecuadamente evaluados e informes sobre su aplicación de acuerdo a las características singulares del paciente. Un currículum expresa un deseo de lograr algo en la clase, pero si no se entregan los elementos que ayuden a alcanzar los objetivos deseados, sólo aumentará la angustia de los maestros y sus secuelas. Se puede partir por reemplazar los textos tradicionales por “representaciones” o “guiones de trabajo”, preparados por creadores sublimes, que muestren maneras pertinentes de alcanzar cada objetivo. Mientras no se cuente con esos materiales el currículo continuará siendo, apenas, el fragmento inicial de una sinfonía inconclusa.

LA TRANSICION A LA UNIVERSIDAD

La universidad no es una transición “natural” en la carrera del estudiante. Por una parte, es el resultado de una selectividad que sigue múltiples criterios ;académicos, geográficos, por carrera y socioeconómicos, tal como identificados en diversos estudios (Schiefelbein, 1974). Pero además, plantea una continuidad–discontinuidad con la educación recibida previamente, que suele ser una tarea difícil para muchos de los nuevos estudiantes, ya que hay algunos hábitos que deben cambiar, tales como las estrategias de aprendizaje que fueron útiles en la etapa previa, pero que en la nueva deben modificar.

El sistema educacional, incluido su nivel más alto, el universitario, usa múltiples criterios para seleccionar a los alumnos que van avanzando a los niveles superiores. Tanto por el lugar geográfico o el tipo de escuela de donde provienen como por sus antecedentes socioeconómicos, los alumnos ven condicionadas sus posibilidades de ingresar a la carrera que desean. Esta selectividad se ilustra a través de múltiples mecanismos (Schiefelbein, 1974) y estos criterios de selectividad no parecen haber cambiado fundamentalmente:

Lo importante, sin embargo, parece estar en que la universidad ha construido, en su interior, un sistema de preferencias similar al del resto del sistema escolar. Hay ciertas carreras a las que aspiran la mayor parte de los postulantes y que, por ende, pueden seleccionar a los “mejores”, cualesquiera que sean los criterios para determinarlos (Schiefelbein, 1974b, p. 270).

En segundo lugar, el problema de los métodos de enseñanza utilizados, hace ya tiempo que están identificados. La Educación Superior utiliza una tecnología educacional relativamente tradicional, en que más de la mitad del tiempo dedicado a docencia se realiza a través de clases magistrales. Llama la atención que este tipo de metodología alcance una mayor proporción en las carreras profesionales pedagógicas, con el peligro de que se cree un círculo vicioso en que los egresados de Pedagogía enseñen con el mismo método tradicional (Schiefelbein y de Andraca, 1978a, p. 146).

En efecto, las clases “magistrales” ocupan más del 60% del tiempo del estudiante; los talleres, seminarios, laboratorios y ejercicios ocupan menos del 10%. De este último porcentaje sólo el 3% está dedicado a talleres. Tradicionalmente, la adquisición de conocimientos ha sido el elemento predominante en la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Sin embargo, los objetivos educacionales de la universidad no se limitan a la formación de profesionales, entendida como la adquisición de conocimientos en áreas especializadas. Ellos apuntan, en forma simultánea, a otras metas tales como la formación personal del estudiante o su capacidad para desempeñar un papel en la familia o en el desarrollo comunitario de la sociedad (Schiefelbein y de Andraca, 1978b, pp. 80).

Siguiendo este desarrollo, podríamos subrayar dos ganancias relativamente recientes en la conciencia de la necesidad de ampliar la concepción del aprendizaje como transferencia de información al ámbito universitario: el confrontar la especificidad del aprendizaje profesional y el de la integración de los conocimientos en estructuras más amplias de acción personal y de responsabilidad social.

LA ESPECIFICIDAD DEL APRENDIZAJE PROFESIONAL

Se acepta que los profesionales competentes habitualmente saben más que lo que son capaces de expresar y de formalizar. Su modo de “conocer-haciendo” es sobre todo tácito. Lo que no impide que podamos partir estudiando los protocolos y registros de su acción, para entender cómo actúan, y construir e incluso verificar modelos de cómo conocen. De hecho, los profesionales mismos muestran frecuentemente una capacidad para reflexionar sobre su conocer intuitivo, y ello incluso cuando están sumergidos en la acción. A veces utilizan esta reflexión para funcionar mejor en las situaciones tan frecuentemente únicas, inciertas y conflictivas de la práctica.

Lo central es el análisis que quiere identificar la estructura que es característica de la reflexión en la acción. Ella puede ser rigurosa, con un rigor que es simultáneamente igual y diferente al rigor de la investigación científica y del experimento controlado. También existen sus límites, algunos de los cuales derivan de mitos sobre la relación del pensamiento a la acción, y otros que están enraizados en los rasgos dominantes de los contextos interpersonales e institucionales que nos creamos nosotros mismos.

LA INTELIGENCIA EN EL CONTEXTO PERSONAL

Partiendo de la perspectiva de la Inteligencia emocional. Goleman desarrolla ciertos requisitos de los procesos de formación:

- el conocimiento de sus propias emociones, que es el fundamento de la conciencia de sí y de sus intereses, que son las guías necesarias para la elección de un tema de estudio y del método que se utilizará ;
- la competencia para manejar estas emociones, que no se trata de “controlar” sino de canalizar, para alimentar un proceso de investigación que es también un proceso humano de apertura, de cambio ;
- la capacidad de incorporar las emociones al servicio de los propios fines, de recuperar el sentido de la pasión intelectual, guía y apoyo de la racionalidad ;
- la competencia para reconocer las emociones de los demás, para comprender su mundo como una totalidad de sentido para ellos, que el observador debe captar, debe sintonizar ;
- la competencia en la gestión de las relaciones interpersonales, que es el saber transformar la empatía con el otro en una colaboración en la acción.

EL CONOCIMIENTO EN SU SENTIDO ETICO

Aspiramos a construir una cultura en que las preguntas respecto a “la objetividad de los valores” o a “la racionalidad de la ciencia” parecerían igualmente innecesarias. Los filósofos pragmáticos quisieran reemplazar el deseo de entrar en contacto con una realidad que sería otra que nuestra comunidad por el deseo de ser solidarios con esa comunidad. Ellos creen que el hábito de contar con la persuasión más que con la fuerza, de contar con el respeto de las opiniones de sus prójimos, con la curiosidad y la pasión por la información y las ideas nuevas son las "únicas" virtudes que poseen los hombres de ciencia. Estos filósofos no creen que exista una virtud intelectual llamada “racionalidad” que sea superior a estas calidades morales (...). El repudio de las nociones habituales de racionalidad se puede resumir en la idea que la única calidad que hace de la ciencia un ejemplo a seguir es que es un modelo de solidaridad humana (Rorty, 1994, p 54-55). inconclusa.

LA EDUCACION UNIVERSITARIA

Si bien se comienza con las continuidades con respecto a la educación secundaria, el énfasis debe ser el de subrayar la originalidad de la tarea que enfrenta una pedagogía universitaria. Se puede insistir en:

- la concepción cultural que hace de la universidad la vía reconocida y privilegiada de promoción social: “yo quiero que mi hijo tenga una profesión, tenga un título”. No todos llegan a la universidad, pero pocos son los que afirman una elección alternativa, antes de evaluar que esta vía privilegiada es imposible por razones académicas o financieras : bajos puntajes, bajos recursos.
- la ruptura violenta entre una educación secundaria de “cultura general” y una universidad con fuertes resabios de profesionalización tecnológica : formar médicos, agrónomos, ingenieros.
- la baja valorización universitaria de la pedagogía en la formación y la evaluación de un académico : el profesor universitario se define por su competencia profesional externa a la universidad y por su desarrollo académico de investigación, no por sus competencias educativas.
- integración limitada de programas y mallas curriculares. En muchas carreras, los primeros años tienen un mayor énfasis en la formación básica, para avanzar hacia una formación más específicamente profesional. Un problema frecuente es, sin embargo, que la formación básica no está en una relación de continuidad con las competencias profesionales que se supone fundamentan. No es raro que los cursos de los primeros años sean cursos de introducción a disciplinas conexas, dados por profesores muchas veces pertenecientes a otras disciplinas, poco o nada incorporados a una lógica integradora.
- la deficiencia de la comprensión educativa de la formación directamente profesional. Hay una cierta teoría “ingenua” del aprendizaje en talleres y prácticas como una introducción a la práctica profesional, pero hay poca investigación sobre si estas prácticas son eficientes y si son suficientes (raramente lo son, dado el tiempo necesario para adquirir competencias profesionales y la variedad de situaciones de prácticas, que reduce las especialidades a breves visitas de información). Autores como Schön han insistido durante años en la necesidad de reconocer un aprendizaje experiencial, que se expresa en una capacidad de aprendizaje profesional que se expresa mal en la literatura : los profesionales muchas veces sabe más que lo que están acostumbrados a verbalizar formalmente.

UNA ESTRATEGIA INTEGRAL DE APRENDIZAJE

Como estrategia educativa conviene definir tres metas en un proceso de implantación (ver Tabla 1):

- Asegurar una formación fundamental, que asuma las tareas de la formación preuniversitaria : competencias básicas de comunicación oral y escrita, de los lenguajes básicos (lengua propia y de comunicación profesional, matemáticas y comunicación audiovisual), en el análisis de perspectivas teóricas y valóricas ;
- Orientar la clase como una interacción preparada, un plan de preparación de actividades académicas, que lleve el diálogo, hacia la construcción colectiva de conocimientos y de prácticas. Una clase dialogal debiera ser el medio más adecuado para favorecer el desarrollo de la autonomía intelectual del estudiante y para

permitirle al profesor estructurar en forma cada vez más explícita su plan de enseñanza .

- Crear oportunidades de formación y de perfeccionamiento educativo para los profesores, para facilitar la comprensión de la perspectiva educativa de la Universidad y para favorecer su expresión personal en la producción de escritos de encuadre pedagógico y de investigación y de creación personal, que lleven a beneficiar su pedagogía y a subrayar su contribución intelectual a la comunidad académica.

REFERENCIAS

- Bravo, D., Contreras D., (2000), *Competencias y destrezas básicas de la población adulta. Chile, 1998.*, Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Eyzaguirre, B., Le Foulon, C. (2000) *La calidad de la educación chilena en cifras.* Centro de Estudios Políticos, Santiago, Chile. <http://cepchile.cl/calidadeducacion/index.html>
- Eyzaguirre, B., Le Foulon, C., Hinzpeter, X. (2000) *Nivel lector en la era de la información– Análisis del Informe de la Organización para el desarrollo y Cooperación Económica*
- Eyzaguirre, B., Le Foulon, C., Hinzpeter, X. (2000) *Los chilenos no entendemos lo que leemos,* Puntos de Referencia, CEP (Centro de Estudios Públicos), No 230, Junio, Chile.
- Himmel, E., (2000), "Estilos de docencia universitaria", El Mercurio, 30 de Julio 2000, pg. A-2
- Kuechler <http://maxweber.hunter.cuny.edu/socio/faculty/kuech.html>
- Luco, Nicolas, (2000), "Los Videojuegos", El Mercurio, 21 de Julio, pag B16
- OECD (2000), *Literacy in the Information Age: Final report of the International Adult survey.* Organization For Cooperation and Development, Statistic Canada, Canada.
- Rorty, R., (1994), "Solidarite ou objectivite", en RORTY, *Objectivisme, relativisme et verite,* Presses Universitaires de France, pg. 35-55.
- Schiefelbein, E., Schiefelbein P. (1999), "¿Es posible mejorar la preparación de los formadores de profesores?", *Documentos, UST-CIDE, PREAL* (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe), Chile. <http://www.unesco.cl/pdf/artingle/38-1.pdf>
- Schiefelbein, E., De Andraca, A. M. (1978a) "Características del alumnado y del proceso de enseñanza universitaria en 1973". *Estudios Sociales*, N. 15, Trimestre 1, pp. 125–147. Corporación de Promoción Universitaria, Santiago de Chile.
- Schiefelbein, E., de Andraca, A. M. (1978b) "Rendimientos de los alumnos universitarios y antecedentes socioculturales de los alumnos". *Estudios Sociales*, N. 16, Trimestre 2, pp. 79–98. Corporación de Promoción Universitaria, Santiago de Chile.
- Schiefelbein, E. y Mc Ginn, N., (1974a), *Universidad contemporánea – un intento de análisis empírico.* Corporación de Promoción Universitaria, Santiago de Chile
- Schiefelbein, E. (1974b) "Selectividad del sistema universitario", en Schiefelbein, E. y Mc Ginn, N., (eds) *Universidad contemporánea – un intento de análisis empírico.* Corporación de Promoción Universitaria, Santiago de Chile, pp. 254–274.
- UNESCO (2000), *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina,* UNESCO-OREALC, Santiago, Chile.
- Zalaquett S., P., "Un cambio urgente", QUE PASA, 15 de julio 2000, pg.32

Tabla 1.

El cambio en su contexto : una propuesta de desarrollo docente universitario a partir de lo aprendido de la educación chilena y latinoamericana

<i>Etapas del proceso de cambio</i>		3. La transición a la universidad
	1. La educación secundaria : caracterización y diagnóstico	4. La educación universitaria
Caracterizando los métodos usuales	Centrados en la transferencia de información (transmisión de contenidos)	Centrados en una capacitación profesional técnica (poco énfasis en formación general y básica)
Deficiencias frecuentes	Limitada integración personal : <ul style="list-style-type: none"> • foco en la INFORMACION más que en su incorporación y utilización por EL ALUMNO • enseñanza centrada más en el docente que en el alumno (método "magistral", de exposición) • control pedagógico centrado en la retención, que fomenta la pasividad 	Límites en el desarrollo de un pensamiento crítico, creador : <ul style="list-style-type: none"> • énfasis en la elección temprana de una "carrera". • orientación rápida hacia una tecnología profesional.
Metas de desarrollo	Flexibilizar los métodos de LOS DOCENTES	Promover la autonomía intelectual de LOS ESTUDIANTES : La LECTURA
Los mecanismos de cambio	2. LOS TALLERES DE APRENDIZAJE : una estrategia de perfeccionamiento de profesores	5. Una estrategia integral de aprendizaje: la preparación para la discusión en clases cambio en la actitud ante el conocimiento
Estrategias de los medios propuestos :	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexión colectiva sobre métodos docentes : variedad de métodos disponibles 2. Avance hacia metas personales de perfeccionamiento 3. Guías de aprendizaje para generar situaciones de aprendizaje eficientes 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preparación del ALUMNO para la clase por la lectura y otras actividades 2. Preparación del DOCENTE con un plan de clase orientado a la interacción y referencias 3. Revisión constante de la UNIVERSIDAD de sus metas, programas y medios educativos.