



Universidad de Concepción

INVESTIGACIONES,  
EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS  
E INNOVACIONES PEDAGÓGICAS  
EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE  
DE LA UNIVERSIDAD  
DE CONCEPCIÓN



Convenio de Desempeño UCO 1203

Profesores UdeC: Protagonistas del cambio en la sociedad del conocimiento.

Unidad de Investigación y Desarrollo Docente

Dirección de Docencia

Universidad de Concepción

Editado por:

**Claudio Díaz Larenas**, Asesor, Dirección de Docencia,  
Universidad de Concepción.

**Constanza Rojas Jara**, Asesora Curricular, Dirección de Docencia,  
Universidad de Concepción.

**Jorge Vergara Morales**, Coordinador Ejecutivo Convenio de Desempeño  
UCO1203, Dirección de Docencia, Universidad de Concepción.

**Luis Martínez del Campo**, Postdoctorado, Dirección de Docencia.

**Valentina Soto Hernández**, Asesora de Estudio, Dirección de Docencia,  
Universidad de Concepción.

Edición impresa en Marzo, 2016

Concepción, Chile

ISBN 978-956-9280-19-1

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

Registro de Propiedad Intelectual N° 263.714 año 2016

Diseño y Diagramación: Trama Impresores S.A.

Los antecedentes, opiniones y conclusiones expresados en este libro son responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la Universidad de Concepción.



**Universidad de Concepción**

**Investigaciones, experiencias didácticas  
e innovaciones pedagógicas  
en la formación inicial docente  
de la Universidad de Concepción**

Convenio de Desempeño UCO 1203  
Profesores UdeC: Protagonistas del cambio en la sociedad del  
conocimiento.

Unidad de Investigación y Desarrollo Docente  
Dirección de Docencia  
Universidad de Concepción

Claudio Díaz Larenas  
Constanza Rojas Jara  
Jorge Vergara Morales  
Luis Martínez del Campo  
Valentina Soto Hernández  
Comité Editor



## AUTORES

Gabriela Villafañe Hormazábal, Angélica Corrales Huenul, Raúl Calisto Galindo, Jorge Cid Anguita, Lilitiana Cuadra Montoya, Sonia Cuevas Díaz, Luis Ajagan Lester, Gonzalo Sáez Núñez, Carlos Muñoz Labraña, Guillermo Rodríguez Molina, Rodrigo Cea Córdova, Francisco Brovelli Sepúlveda, Paola Anaya Domínguez, Melanie Villegas Guzmán, Gloria Sanzana Vallejos, Marcela Suckel Gajardo, Cecilia Maldonado Elevancini, Génesis Estrada Sáez, Camila Arratia Ocampo, Carla Acuña Rojas, Romina García Figueroa, Laura Saavedra Burgos, Dalila Figueroa Melgarejo, Marisela Saavedra Cuevas, Cristina Mercado Bustos, Carla Poblete Huanca, Jocelyn Quintana Saavedra, Cristopher Ramis Alvear, Karen Ruiz Torres, Nicol Medina, Yennifer Cid, Nabil Marzuca, Jonathan Guzmán, Xeny Godoy Montecinos, Maite Otondo Briceño, Valeria Rey Figueroa, Ana Mundaca Monsalves, Solange Quintana Garrido, Mauricio Pérez Saavedra, Mario Valdés Vera, Jonathan Riquelme Riquelme, Sebastián Riquelme Martínez, Heraldo Rojas Cornejo, Ricardo Rubilar Parra, Francisco Soto Bravo, Esteban Valenzuela Jara, Fernando Venegas, Fabiola Herrera, Sergio Elórtegui, Fabián Quiroga Merino, Abelardo Castro Hidalgo, Carolyn Fernández Branada, Eduardo Mardones Fuentes, Cecilia Cisterna Zenteno, María Edith Larenas San Martín, Cristhian Espinoza Navarrete, David Robles Illesca, Lorena Segura Inostroza, Jeanette Parra Cisterna, Luis Alejandro Castro, Andrea Tapia Figueroa, Jaqueline Valdebenito Villalobos, Aurora Gutiérrez Echavarría.

## ÍNDICE

<b>Prólogo</b> .....	9
<b>Tema 1: Investigación</b> .....	13
Inclusión de estudiantes con discapacidades en la Universidad de Concepción .....	15
Perfeccionamiento de los docentes EMTP: Análisis de las necesidades en la región del Bío Bío .....	27
Docentes noveles y recontextualización. Un estudio cualitativo en contextos vulnerables de la región del Bío Bío .....	37
Laboratorios virtuales para la enseñanza y aprendizaje de química en escolares chilenos .....	49
El camino de la construcción de la identidad profesional de profesores noveles formados en la Universidad de Concepción desde la perspectiva de la investigación-acción .....	60
El profesor como investigador: Cambios en la praxis pedagógica e identidad profesional .....	72
Diseño e implementación de una unidad didáctica basada en características culturales del estudiantado: “Ser ciudadano en Chile” .....	93
Elaboración de una matriz didáctica de clases para el desarrollo de la autonomía en el/la estudiante .....	109
Efectividad de la educación ambiental interdisciplinaria ecología-historia sobre el desarrollo de valores y actitudes .....	124

Los talleres de ciencias como complemento para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes chilenos.....	134
Políticas públicas y procesos formativos: Impactos en el rol profesional del profesor (a) de educación especial/diferencial en Chile.....	145
<b>Tema N° 2: Experiencias Didácticas</b> .....	157
La “Ciencia del fútbol”: Logrando habilidades científicas en estudiantes de segundo ciclo básico provenientes de contextos de alta vulnerabilidad social.....	159
Las prácticas dialógicas como orientadoras de acciones pedagógicas en el aula: Dos experiencias en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.....	182
Viajes de estudio: Sus posibilidades en la formación de profesores de Historia y Geografía de la UdeC.....	201
<b>Tema N° 3: Innovación Pedagógica</b> .....	219
Co-construcción de conocimientos para la formación docente en contexto didáctico multimodal en el aula universitaria.....	221
La radio: Una herramienta didáctica efectiva para enseñar inglés.....	228
Mentores pares en prácticas intermedias en las carreras de pedagogía del campus Los Ángeles.....	235
Alfabetización académica: Aportes de su implementación en estudiantes de educación diferencial.....	243



## PRÓLOGO

La formación inicial docente en Chile, a partir de los años noventa, ha sido objeto de discusión y preocupación para todos los gobiernos; en tanto, el impacto y la trascendencia que tiene un profesor en los aprendizajes de los estudiantes son de largo alcance y tienen frecuentemente repercusiones insospechadas. Diversos diagnósticos internos y externos a las instituciones formadoras del profesorado coinciden en un conjunto de nudos críticos que ameritan un abordaje profundo en los planes de estudio de las carreras de pedagogía. La desactualización de los planes de estudio, la falta de articulación entre la formación pedagógica y disciplinaria, y la ausencia de acciones que permitan hacerse cargo de las debilidades en las competencias de ingreso de los estudiantes de pedagogía son al menos tres debilidades que con frecuencia se repiten en los diagnósticos sobre la formación de profesores.

En Chile la formación de profesores está al menos guiada por un *Marco para la Buena Enseñanza*, estándares pedagógicos y disciplinarios, y criterios de la *Comisión Nacional de Acreditación* para las carreras de pedagogías. Todos ellos contribuyen a un necesario proceso de armonización de estándares, indicadores y competencias que permiten centrar la atención en el estudiante y sus procesos de aprendizaje. Permiten volcar la mirada no sólo en los contenidos que el profesor enseña, sino que en la forma como un sujeto aprende, con sus individualidades, estrategias, estilos y dificultades.

La Universidad de Concepción en estos últimos tres años (2013-2015) ha transitado hacia un modelo de formación de profesores que pone el acento en la forma como los futuros profesores aprenden y en las estrategias de aprendizaje que estos desarrollarán en sus propios estudiantes. Mediante un instrumento de transformación denominado *Plan de Mejoramiento Institucional (PMI)*, financiado por el Ministerio de Educación, la Universidad de Concepción ha realizado un proceso de rediseño curricular de sus 19 carreras de pedagogía (Concepción y Los Ángeles) tendiente a formar profesores altamente competentes, críticos, reflexivos y autónomos, y a fomentar un vínculo cercano con la comunidad escolar que permita una retroalimentación bidireccional entre la Universidad y establecimientos educacionales.

La implementación de este PMI denominado *Profesores UDEC: Protagonistas del Cambio en la Sociedad del Conocimiento* ha movilizó a diversos actores —profesores, estudiantes, egresados, empleadores, directivos,

entre muchos otros—, que desde sus respectivas posiciones han contribuido a la reflexión y la acción que conllevan el cambio y la innovación en educación. El PMI ha implicado revisar e innovar los planes de estudio, la vinculación con el medio, la oferta de educación continua, la capacidad investigativa, la educación técnico profesional, las necesidades educativas especiales, el aseguramiento de la calidad y el fortalecimiento de la planta académica, entre muchas otras aristas en la formación de profesores en la UDEC.

La investigación en formación de profesores en el último tiempo distingue entre el mundo interno y el externo del profesor. El primero de ellos refiere a las emociones, valores y metas verdaderas, frecuentemente no observables del docente. En cambio, el mundo externo del profesor representa cualquier aspecto en el contexto que se percibe mediante los sentidos. Las características del mundo interno interactúan constantemente con aquellas del externo y se traducen en una acumulación de experiencias para el docente. Por su parte, con la introducción del concepto del conocimiento del contenido pedagógico de la disciplina, Schulman (1987) pone el foco de la investigación en la búsqueda de los medios y contextos que permitan transformar el conocimiento disciplinario en conocimiento pedagógico de la disciplina. Esto significa que los profesores no sólo aplican la teoría que aprenden a la práctica, sino que deben ser profesionales que construyen teoría y reflexionan sobre su propia práctica pedagógica<sup>1</sup>.

El efecto *movilización de personas y saberes* de este PMI es la constatación del deseo de innovar en la formación de profesores, con calidad, reflexión y estrategia, en un contexto social caracterizado por la volatilidad. El texto que se presenta a continuación da cuenta de un conjunto de investigaciones, experiencias didácticas e innovaciones pedagógicas diseñadas, ejecutadas y evaluadas por los profesores participantes en la formación de profesores en la Universidad de Concepción en sus dos campus: Concepción y Los Ángeles. Todas ellas reportan el camino recorrido en la búsqueda de respuestas, opciones y decisiones tendientes a cautelar la calidad de los procesos en la formación de profesores y a relevar el sentido crítico, reflexivo, estratégico y transformador que deben desarrollar los profesionales de la educación.

En su primer apartado, sobre investigaciones, este texto aborda la educación técnico profesional como tema relevante para el fortalecimiento del sistema educacional. Continúa con tres temas clave en la formación de profe-

---

<sup>1</sup> Hüttner, J., Mehlmauer, B., Reichl, S. and Schiffner, B. (2012). *Theory and practice. In EFL teacher education. Bridging the gap*. Bristol: Multilingual matter.

sores: la inserción de los profesores noveles en los establecimientos educacionales, la construcción de la identidad profesional y la enseñanza y aprendizaje de la Química. En este mismo apartado, se abordan los conceptos de ciudadanía, autonomía estudiantil, educación ambiental, y también las políticas de educación diferencial en Chile.

En el segundo apartado, sobre experiencias didácticas, los autores recorren el mundo de las habilidades científicas, las prácticas dialógicas en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y el potencial de los viajes de estudio en la formación de profesores de Historia y Geografía.

Finalmente, en el tercer apartado se describen un conjunto de innovaciones pedagógicas que versan sobre el aporte de la multimodalidad en el proceso formativo, la radio como herramienta de aprendizaje de un segundo idioma, la formación de estudiantes mentores en las prácticas pedagógicas, y la contribución de la alfabetización académica en el logro de las competencias del futuro docente.

Estas investigaciones, experiencias didácticas e innovaciones pedagógicas tienen el mérito de haber sido desarrolladas por formadores de profesores de la Universidad o por educadores en alianza con profesores en servicio de diversos establecimientos educacionales. La invitación es a considerar este escrito como una contribución a la calidad de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la educación superior.



**Tema 1:**  
**Investigación**



# INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

Gabriela Villafañe Hormazábal  
Universidad de Concepción  
gvillafane@udec.cl

Angélica Corrales Huenul  
Universidad de Concepción  
acorrales@udec.cl

## RESUMEN

El presente artículo da cuenta de una investigación cuantitativa, descriptiva y transversal respecto de las condiciones de inclusión de los estudiantes con discapacidad de la Universidad de Concepción. Para la recolección de datos se elaboró una encuesta que fue aplicada a 38 estudiantes con discapacidad pertenecientes a dicha casa de estudios. Los principales resultados revelan una alta retención de los estudiantes, quienes, además, perciben de forma positiva su inclusión en la vida universitaria. Junto con lo anterior, destaca que siete de cada diez encuestados declaran haber recibido algún tipo de atención educativa. No obstante, se identificaron demandas de atención en torno a tres aspectos: infraestructura, proceso de enseñanza-aprendizaje y gestión institucional. Los estudiantes presentan demandas diferenciadas según su discapacidad, por lo que dicho factor se constituye en un aspecto importante al momento de examinar las atenciones educativas solicitadas. A nivel institucional, a pesar de la existencia de mecanismos de apoyo, el análisis revela una escasa articulación entre ellos; a esto se agrega la falta de protocolos y de instancias de capacitación para profesores y administrativos. Como resultado de este diagnóstico, se propone que la institución establezca un sistema de gestión que defina objetivos, estrategias y acciones que constituyan una política de inclusión para personas que presenten algún tipo de discapacidad.

**PALABRAS CLAVE:** Inclusión, estudiantes, discapacidad, educación superior, atención educativa.

## INTRODUCCIÓN

La inclusión de personas con discapacidad en el sistema educativo chileno ha sido promovida a través de políticas públicas que han avanzado lentamente. En educación superior, las escasas cifras disponibles revelan que la inclusión se ha desarrollado de manera incipiente en las universidades y, sumado a la falta de estadísticas, sólo recientemente se ha manifestado un interés

por investigar el antedicho fenómeno. En este contexto, se llevó a cabo una investigación sobre estudiantes con discapacidad en la Universidad de Concepción (UdeC) con el objetivo de aportar información pertinente y actualizada que permita realizar un primer diagnóstico de las condiciones de inclusión en la institución. El estudio se desarrolló a partir de la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las condiciones de inclusión para los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Concepción? Este cuestionamiento derivó en otros, a saber: qué tipo de discapacidad presentan los estudiantes, cuáles son las atenciones educativas existentes en la institución y cuál es la percepción de los alumnos sobre las condiciones de inclusión que ofrece la universidad. Consecuencia de lo anterior, el objetivo general de la investigación fue determinar las condiciones de inclusión para los estudiantes con discapacidad en la UdeC.

El artículo se organiza en cuatro secciones: en la primera, se presenta un marco referencial sobre la educación inclusiva y las políticas públicas de inclusión; en la segunda, se da cuenta de la metodología utilizada, los objetivos y los procedimientos del estudio; en la tercera, se abordan los principales resultados; finalmente, en la cuarta parte, se analizan los resultados y los desafíos institucionales que estos conllevan, para luego proponer medidas a favor de la inclusión de personas con discapacidad.

## **MARCO REFERENCIAL**

### **1. La educación inclusiva como derecho.**

El derecho de las personas con discapacidad a la educación y a la no discriminación ha sido establecido por Convenciones Internacionales y reconocido por la legislación de diversos países. Para ello la labor de las Naciones Unidas ha sido sustancial, como lo manifiestan el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (1983), la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990) y las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993). De acuerdo a Echeita y Ainscow (2010), la Declaración de Salamanca (1994) estableció la inclusión educativa como un principio, es decir, como un criterio orientador de políticas y estrategias educativas. En cambio, la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006, Art. 24) estableció la educación inclusiva como un derecho positivo. Esto implica la obligación de los países de crear condiciones efectivas que garanticen el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

La Conferencia Internacional de Educación (2008) y Ainscow y Milles (2008) plantean cuatro elementos que permiten comprender de mejor forma el concepto de educación inclusiva: (1) la inclusión es un proceso que busca las mejores formas de atender la diversidad; (2) la participación y éxito de todos los estudiantes; (3) la identificación y eliminación de barreras; y (4) el énfasis en aquellos grupos de alumnos en riesgo de marginalización, exclusión

o fracaso escolar. Miles y Singal (2010) sostienen que la educación inclusiva promueve tanto la participación de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje como los principios de la democracia, la igualdad y la justicia social. Por su parte, Echeita (2013) plantea que la educación inclusiva busca superar la exclusión educativa, mientras que su eje son los colectivos privados del derecho a la educación (Escudero y Martínez, 2011).

## **2. Inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema de educación superior chileno.**

En el año 2010, Chile ratificó los principios de las convenciones previamente mencionadas a través de la promulgación de la Ley N° 20422 sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad (que reemplazó a la Ley N° 19284 de Integración Social de Personas con Discapacidad). La actual normativa asumió como uno de sus objetivos “asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad”.

En el ámbito escolar, la legislación actual indica que “[se] deberá brindar alternativas educacionales a aquellos educandos que presenten necesidades educativas especiales” (Art. 1). En particular, “las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras” (Art. 39). No obstante lo anterior, los datos revelan el limitado acceso de las personas con discapacidad a la educación superior, dado que en Chile sólo un 7% de las personas en esta condición logran acceder a una institución universitaria (FONADIS, 2004). Barros (2011) identificó a 729 estudiantes con discapacidad que ingresan a este nivel educativo, en tanto que la matrícula del sistema sobrepasa el millón de estudiantes (SIES, 2014).

La Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad (2013-2020) planteó que “el limitado acceso a la educación, particularmente en el nivel inicial y en la educación superior [...] son factores que intervienen decisivamente en los procesos de exclusión social que viven las personas con discapacidad, lo que implica un menoscabo en las oportunidades de progreso individual y de inclusión social” (p. 27). Por tanto, se establecieron diversos lineamientos, entre ellos, incluir a las personas con discapacidad en el sistema general de educación, en todos los niveles y modalidades, velando por la permanencia y egreso del sistema. En esta línea, el Servicio Nacional de Discapacidad (SENADIS) ha implementado medidas para mejorar el bajo ingreso a la educación superior, como la creación de una Red de Educación Inclusiva, la realización de encuentros regionales de educación superior inclusiva y la definición de planes de continuidad en educación superior dirigidos a estudiantes con discapacidad física y auditiva (SENADIS, 2013).

En Chile, recientes investigaciones respecto a la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior revelan diversas dificultades para definir políticas e implementar estrategias que propicien la inclusión, sin embargo, al mismo tiempo demuestran la voluntad de los profesores y estudiantes para favorecer la participación de las personas con discapacidad (Ocampo, 2012; Salazar, Valdéz, Sanhueza y Ross, 2013; Salinas, Lissi, Medrano, Zuzulich y Hojas, 2013).

## MÉTODO

La investigación se realizó de acuerdo a una metodología cuantitativa y corresponde a un estudio descriptivo que busca “un conocimiento exhaustivo del objeto o alguno de sus atributos” (Vieytes, 2004, 93). Como instrumento para la recolección de datos se utilizó la encuesta descriptiva, cuyo propósito es “describir con precisión un fenómeno” (Vieytes, 2004, 329). Igualmente, la investigación se definió como un estudio de tipo transversal. El universo estuvo constituido por 40 estudiantes con discapacidad en los campus Concepción, Chillán y Los Angeles de la UdeC. De estos últimos, solo 38 formaron parte de la muestra.

El objetivo general del estudio fue determinar las condiciones de inclusión de los estudiantes con discapacidad de la UdeC y los objetivos específicos fueron los siguientes:

- Identificar y caracterizar a los estudiantes con discapacidad pertenecientes a la UdeC.
- Determinar la satisfacción de los estudiantes con discapacidad respecto a la infraestructura de la universidad.
- Conocer la percepción de los estudiantes con discapacidad acerca de su inclusión.
- Identificar la atención educativa que ofrece la universidad a los estudiantes con discapacidad.
- Determinar la atención educativa requerida por los estudiantes con discapacidad para cursar sus estudios.

El levantamiento de datos se llevó a cabo en tres etapas: (1) se elaboró una encuesta para los Jefes de Carrera de la universidad, cuyo propósito fue identificar a los estudiantes con discapacidad, dado que no existe un registro sistemático del fenómeno; (2) una vez identificados los estudiantes que formaron parte del universo, se procedió a la aplicación de la encuesta; y (3) se efectuó la recolección de datos.

El trabajo en terreno se inició a partir de un Protocolo de Contacto y la aplicación de las encuestas siguió un Protocolo de Encuestaje. Respecto a los resguardos éticos, los estudiantes encuestados mostraron su voluntad de participar en el estudio y el acuerdo con las condiciones del mismo mediante la

lectura y posterior firma de un Consentimiento Informado. Esta investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la UdeC.

## **RESULTADOS**

Los resultados que se presentan a continuación fueron obtenidos a partir de la aplicación de una encuesta a 38 estudiantes con discapacidad de la UdeC. La investigación identificó a 40 sujetos, sin embargo, 2 optaron por no participar. La Tabla 1 muestra que la mayor parte de los estudiantes se encuentran tanto en la Facultad de Educación y Escuela de Educación como en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Administrativas, con 14 y 7 estudiantes respectivamente.

Respecto al tipo de discapacidad, un 40% presentó discapacidad visual, un 32% discapacidad física y un 18% discapacidad psíquica (principalmente, síndrome de Asperger). Existe un 8% de sujetos que presentaron otros tipos de discapacidad y solo un estudiante discapacidad auditiva. Un 95% de los encuestados ha sido diagnosticado por un médico y un 63% del total se encuentra inscrito en el Registro Nacional de la Discapacidad administrado por el Registro Civil.

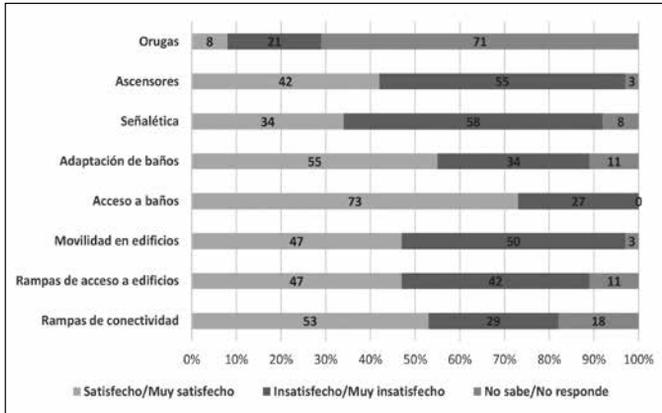
En cuanto a la trayectoria y permanencia en la universidad, un 81% manifestó que nunca ha suspendido estudios durante la carrera que actualmente cursa y, de aquellos que suspendieron, más del 50% lo hizo por motivos de salud física.

**Tabla 1.** *Campus de procedencia y tipo de discapacidad de los estudiantes encuestados.*

<b>Campus</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Tipo de discapacidad</b>
<b>Concepción</b>	28	73,1%	Visual, Física, Psíquica, Auditiva.
<b>Chillán</b>	1	2,6%	Física.
<b>Los Ángeles</b>	9	23,7%	Visual, Física, Psíquica, Otras.
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100%</b>	

### **1. Satisfacción con la infraestructura.**

Con el objeto de determinar el nivel de satisfacción, se identificaron ocho elementos arquitectónicos ubicados en los campus (Figura 1): orugas, ascensores, señalética, adaptación y acceso a instalaciones sanitarias, movilidad entre edificios, acceso a edificios y rampas de conectividad. La señalética, ascensores y movilidad en edificios fueron parte de la infraestructura ante los cuales los sujetos manifestaron un menor grado de satisfacción.



**Figura 1.** Grado de satisfacción de los sujetos de los campus Los Ángeles, Chillán y Concepción respecto a la infraestructura de la UdeC.

Una de las preguntas de la encuesta aplicada tuvo como objetivo conocer la satisfacción de los estudiantes en cuanto a la modificación de infraestructura. Las respuestas de los estudiantes tienden a polarizarse: un 45% se declaró insatisfecho/muy insatisfecho, mientras que un 42% se declaró satisfecho/muy satisfecho. Los resultados revelan que, a pesar de los avances institucionales en la materia, la infraestructura constituye un aspecto que limita las condiciones de inclusión de los estudiantes con discapacidad.

## 2. Percepción de la inclusión en la vida universitaria.

La información sobre la percepción de la inclusión fue consultada en la encuesta a través de cuatro aseveraciones referidas a aspectos académicos, integración entre pares, intercambio de vivencias con otros estudiantes en las mismas condiciones y discriminación. Un 97% de los encuestados estuvo de acuerdo/muy de acuerdo con la afirmación: “Me siento capaz de responder a las exigencias académicas de la universidad”. Este dato revela la confianza de los estudiantes en sus capacidades para superar los desafíos que implica la formación universitaria.

Nueve de cada diez encuestados manifestó de acuerdo/muy de acuerdo con la afirmación: “Los estudiantes con discapacidad necesitamos de un espacio para intercambiar experiencias”. Este resultado hace posible recomendar que el Programa de Inclusión de la universidad se constituya en una instancia para que los estudiantes puedan facilitar, mediante sus propias experiencias, la inclusión de otros pares con discapacidad.

Respecto a la aseveración “Me siento incluido en mi curso como un par”, un 87% estuvo de acuerdo/muy de acuerdo con ella, hecho que revela que

los estudiantes se perciben como parte de su curso. Sin embargo, un 11% de los encuestados se mostró contrario a esta afirmación, resultado que debería ser motivo de preocupación para las autoridades, puesto que evidencia percepciones negativas en torno a las condiciones de inclusión que ofrece la institución.

Junto con lo anterior, un 70% estuvo en desacuerdo/muy en desacuerdo con la afirmación “Me he sentido discriminado/a en la universidad por mi discapacidad”. Sin embargo, y asociado al ítem anterior, un 30% de los encuestados manifestó estar de acuerdo/ muy de acuerdo con la afirmación. Esto demuestra que persisten situaciones de discriminación, que, si bien no son mayoritarias, revelan la necesidad de trabajar en el fortalecimiento de las atenciones educativas de la institución y de instancias de sensibilización.

### **3. Atenciones educativas.**

La UdeC presenta cuatro tipos de atenciones educativas que tienen el propósito de favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad:

- El Sistema Especial de Admisión para Discapacitados Visuales, que permite a los estudiantes en esta condición acceder a la institución sin rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU).
- Programa de Apoyo Multidisciplinario a Estudiantes con Discapacidad Visual (ARTIUC), creado el año 1996, y que tiene por objetivos: (1) apoyar a los alumnos con discapacidad visual de la Universidad de Concepción en la sala de atención en las áreas de tiflotecnología; (2) dar cumplimiento a la ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad (ARTIUC, 2008).
- Programa Interdisciplinario por la Inclusión UdeC, instituido en el año 2013, tiene como objetivo general “apoyar la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad en todos los ámbitos de la vida estudiantil, buscando otorgarles equidad e igualdad de oportunidades y condiciones” (INCLUDEC, 2013).
- Modificaciones de infraestructura realizadas por la Dirección de Servicios de acuerdo a la Ley N° 20422.

Sumado a lo anterior, un 68% de los encuestados sostuvo que recibió apoyo por parte de sus respectivas carreras. Entre aquellos que declararon haberlo recibido, destacaron los ítems de sensibilización de los profesores (64%) y la adaptación de los instrumentos de evaluación (54%).

### **4. Atenciones educativas solicitadas por los estudiantes.**

El análisis realizado permitió conformar tres categorías de apoyos requeridos por los estudiantes: infraestructura, proceso enseñanza-aprendizaje y gestión institucional.

#### **4.1. Infraestructura.**

Una demanda importante se refiere al mejoramiento del acceso al Campus Concepción (el cual se encuentra en mal estado debido a la irregularidad del pavimento) y a la instalación de semáforos adaptados para estudiantes con discapacidad visual (especialmente entre la propia Facultad y el Arco de Medicina). Una crítica frecuente de los estudiantes fue la falta de señalética diseñada para personas con visión limitada. Como una solución a este problema, además de incorporar la señalética adecuada, se propone instalar una oficina de información.

Respecto a la Biblioteca Central, los estudiantes con discapacidad visual solicitaron una mejora en el acceso al edificio, la adecuación de los estantes de libros y de la luminaria de las salas de estudio. Algunos de ellos plantearon la necesidad de implementar una sala de uso exclusivo para personas con discapacidad.

En el Campus Los Ángeles las demandas de infraestructura se refirieron a la instalación de un ascensor y la construcción de rampas. Los estudiantes también requirieron dispositivos “oruga” y la adecuación del mobiliario. En el Campus Chillán el estudiante con discapacidad física solicitó la instalación de un ascensor.

#### **4.2. Proceso enseñanza-aprendizaje.**

Los estudiantes con discapacidad visual fueron aquellos que demandaron más apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La primera demanda estuvo referida a materiales de estudio adaptados a sus necesidades, para contar con acceso pertinente y oportuno a la información. Algunos estudiantes plantearon la idea de implementar una biblioteca digital, lo que evitaría el trabajo de escaneo de la bibliografía de referencia de las asignaturas. La segunda demanda apuntó a la importancia de capacitar a los docentes tanto en metodologías de enseñanza como de evaluación. La tercera demanda se refirió a los recursos tecnológicos, ya que la plataforma para los estudiantes de la universidad (INFODA) recibió fuertes críticas al no ser visible para los estudiantes con discapacidad visual. Por ello, los estudiantes pidieron que se gestione la integración de las normas de accesibilidad en el desarrollo recursos web. En un contexto de masificación del uso de la tecnología, la falta de acceso implica una situación de exclusión. En efecto, Pastor (2005) propone el concepto de info-exclusión, entendido como la limitación o no-participación en la sociedad de la información, el que enfatiza la falta de accesibilidad que enfrentan las personas con discapacidad durante procesos formativos que han incorporado las tecnologías.

#### **4.3. Gestión institucional.**

La categoría de gestión institucional agrupó todas las demandas que requieren de decisiones a nivel institucional. Se distinguieron tres grupos de demandas:

- Un primer grupo se relacionó con el apoyo financiero a estudiantes con discapacidad; en particular, se solicitó flexibilizar el reglamento de becas de alimentación y disponer de becas para transporte.
- Un segundo grupo de demandas se refirieron al Programa ARTIUC —que constituye un referente para los estudiantes con discapacidad visual—. La petición fundamental guarda relación con un respaldo institucional y financiero que permita al ARTIUC un funcionamiento acorde a los requerimientos de los estudiantes (ampliar y capacitar a la planta profesional, actualizar los recursos tecnológicos, ampliar el espacio disponible para los estudiantes y disponer de horario continuado de atención). Adicionalmente, los sujetos consideraron importante ampliar el número de carreras en el Sistema Especial de Admisión para Discapacitados Visuales, ya que actualmente sólo pueden postular a 11 de los 90 programas que imparte la universidad en sus tres campus de estudio.
- Una tercera y última demanda apuntó a la creación de un sistema de registro de los estudiantes con discapacidad al momento de matricularse. Como se mencionó previamente, la universidad no posee un registro sistemático de aquellos estudiantes con discapacidad, lo que constituye una falencia importante, dado que el poder contar con un sistema de registro de dicha naturaleza constituiría un dispositivo para comunicar oportunamente a los profesores y funcionarios las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Esto también facilitaría realizar el debido seguimiento para establecer medidas remediales en los casos oportunos.

## **CONCLUSIONES**

En un contexto de limitado ingreso de personas con discapacidad al sistema de educación superior (FONADIS, 2004), el mejoramiento del acceso y la permanencia en la universidad son fundamentales para su inclusión. El estudio corroboró que la sub-representación de estos estudiantes persiste en la institución: 40 estudiantes con discapacidad fueron identificados, es decir, un 0.16% de la matrícula total de la institución, lo que se aleja notablemente del 5% estimado para el grupo de entre 15-29 años de la población con discapacidad (FONADIS, 2004). Otro antecedente que requiere análisis se refiere al acceso de las mujeres con discapacidad: tanto la matrícula de instituciones de educación superior (SIES, 2014) como los datos de Barros (2011) demuestran un acceso bastante igualitario en términos de género. Sin embargo, este último hecho no se evidencia en la institución estudiada, ya que se identificó poca representatividad femenina (por tanto, las mujeres con discapacidad podrían experimentar una doble dificultad en el acceso a esta universidad). Estos resultados requieren de nuevas investigaciones que indaguen en sus causas a fin de determinar si corresponde a un fenómeno transitorio o permanente, para así contribuir a establecer las medidas correspondientes.

Los resultados indicaron que la permanencia de los estudiantes con

discapacidad en la institución es significativa: cuatro de cada cinco encuestados nunca ha suspendido estudios durante la carrera cursada. Esto demuestra un alto nivel de retención que, sin embargo, en algunos casos se combina con una prolongación de la carrera, lo que supera el tiempo estimado inicialmente. En futuras investigaciones será necesario determinar las causas de este fenómeno. Este aspecto es relevante puesto que FONADIS (2004) indica que los estudiantes con discapacidad presentan una alta deserción del sistema de educación superior. Igualmente, es necesario profundizar en los datos de retención, ya que en la institución puede existir deserción “encubierta” de personas con discapacidad, dado que no existen registros que indiquen esta condición en aquellos que abandonan sus estudios. La investigación reveló también una percepción muy positiva de los estudiantes respecto a su inclusión en la vida universitaria tanto en capacidades académicas como en la relación con sus compañeros de generación y el apoyo brindado por sus profesores (resultados similares fueron obtenidos por Ocampo, 2012). No obstante, aún persisten situaciones de discriminación, de acuerdo a lo señalado por tres de cada diez encuestados. En consecuencia, se revela la necesidad de impulsar instancias de sensibilización sobre inclusión para toda la comunidad universitaria.

A pesar de que en la UdeC se han realizado modificaciones de infraestructura para facilitar el acceso a personas con discapacidad, un 45% de los encuestados se manifestó insatisfecho. Las demandas estudiantiles se dirigieron, principalmente, a mejorar el acceso a los campus, la instalación ascensores y la adaptación de señaléticas. Para dar cumplimiento a estas peticiones, uno de los desafíos del estamento encargado de la infraestructura es establecer estrategias de articulación con otras unidades intra y extra-universitarias. Asimismo, es importante incorporar a los estudiantes en una gestión participativa en la toma de decisiones al respecto.

Los resultados obtenidos demuestran que el tipo de discapacidad que presentan los estudiantes es una variable fundamental para responder de manera pertinente las atenciones educativas. En efecto, los estudiantes con discapacidad visual fueron quienes encontraron más barreras de aprendizaje y, por tanto, demandan más apoyo. La capacitación docente en metodologías y evaluaciones inclusivas se reveló como un aspecto central de adaptación a las necesidades de los estudiantes. Al respecto, Salinas et al. (2013) proponen como estrategia de formación para profesores universitarios el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). A pesar de las atenciones educativas identificadas en la institución, no existen lineamientos ni estrategias compartidas entre ellas. Por este motivo, la institución requiere de un sistema de gestión que articule las iniciativas ya existentes y que se proyecte como una política institucional de inclusión de personas con discapacidad. Para lograr este objetivo se requiere, por una parte, el diseño e implementación de una planificación con objetivos, estrategias y acciones a corto, mediano y largo plazo, y, por otra, la incorporación de diversos aspectos como la formación de los estudiantes, la actualización docente, la modificación de la infraestructura y de los programas para estudiantes con discapacidad existentes, a modo de una política intersectorial

que actúe a distintos niveles. Los datos institucionales demuestran que no se han generado protocolos de acción para establecer estándares y procedimientos respecto a los servicios brindados por la universidad, como tampoco de capacitación para los profesores que tienen a su cargo el proceso formativo de dichos estudiantes. La definición de protocolos es fundamental en una política de inclusión en tanto principios orientadores de las prácticas. Un ejemplo de aquello es el protocolo elaborado por Díez et al. (2008).

Las oportunidades de inclusión para personas con discapacidad se han desarrollado en algunas instituciones de educación superior a través de programas de apoyo (Alvarado et al., 2010). En este escenario, la institución ha sido pionera en la incorporación a sus aulas de personas con discapacidad desde el año 1996. En atención a estos antecedentes, los estudiantes encuestados presentaron un alto nivel de expectativas respecto de la atención educativa que brinda la institución. En consecuencia, las condiciones de inclusión que ofrece la institución a sus estudiantes con discapacidad se encuentran desarrolladas a nivel intermedio. En otras palabras, los estudiantes manifiestan un reconocimiento de los esfuerzos institucionales y de la comunidad universitaria, pero, al mismo tiempo, existe insatisfacción en aspectos importantes. El fortalecimiento de las iniciativas existentes, a través de las medidas mencionadas, requiere proyectarse al establecimiento de una política institucional de inclusión de personas con discapacidad, que brinde mejores condiciones de inclusión.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 36(1), 17-44.
- Alvarado, V., Báez, M., Cárcamo, A., Cazenave, M., Del Valle, R., Espinoza, E., García, A., Herrera, R., Lagos, J., Mella, E. y Riquelme, P. (2010). Diversidad y equidad: Programas de acción afirmativa en la educación superior chilena. *Diagnóstico y Diseño de Intervenciones en Equidad Universitaria*, 193-229. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- ARTIUC (2008). *Objetivos del programa*. Disponible en: <http://www2.udec.cl/artiuc/objetivosartiuc.html>
- Barros, B. (2011). *Estudio de educación superior inclusiva*. Ponencia presentada en el Seminario Discapacidad y Educación Superior. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Díez, E., Verdugo, M., Campo, M., Sancho, I., Alonso, A., Moral, E. y Calvo, I. (2008). *Protocolo de actuación para favorecer la equiparación de oportunidades de los estudiantes con discapacidad en la universidad*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2), 99-118.

- Echeita, G. y Ainscow, M. (2010). *Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes*. Ponencia presentada por los autores en el *II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down*, Granada.
- Escudero, J. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- FONADIS (2004). *Primer estudio nacional de la discapacidad*. ENDISC Chile. Apartado Educación Superior. Santiago: INE.
- Ley N° 20.422. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 10 de febrero de 2010.
- Miles, S. y Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1-15.
- Ocampo, A. (2012). Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad a la Educación Superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 227-239.
- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Disponible en <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcc-convs.pdf>
- ONU para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). Conferencia Mundial sobre Educación. Ginebra. Disponible en: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_\\_Spanish\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf)
- Pastor, C. (2005). *Educación Superior sin Barreras: La Accesibilidad de las Universidades para los Estudiantes con Discapacidad*. Madrid: Editorial Universidad Complutense de Madrid.
- Salazar, C., Valdéz, F., Sanhueza, H. y Ross, M. (2013) Análisis de las buenas prácticas corporativas de la UACh en el proceso de integración universitaria de estudiantes con discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 59-71.
- Salinas, M., Lissi, M., Medrano, D., Zuzulich, M. y Hojas, A. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 77-98.
- SENADIS (2013). *Educación Superior*. Disponible en [http://www.senadis.gob.cl/pag/118/571/educacion\\_superior](http://www.senadis.gob.cl/pag/118/571/educacion_superior)
- SIES (2014). *Panorama de la Educación Superior en Chile 2014*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Vieytes, V. (2004). *Metodología de investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.

# **PERFECCIONAMIENTO DE LOS DOCENTES EMTP: ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES EN LA REGIÓN DEL BÍO BÍO**

Raúl Calisto Galindo  
Universidad de Concepción

Jorge Cid Anguita  
Universidad de Concepción  
jcid@udec.cl

Liliana Cuadra Montoya  
Universidad de Concepción  
lcuadra@udec.cl

Sonia Cuevas Díaz  
Universidad de Concepción  
scuevas@udec.cl

## **RESUMEN**

En el marco del Convenio de Desempeño de Formación de Profesores UCO-1203, efectuado entre el Ministerio de Educación y la Universidad de Concepción (“Profesores UdeC: Protagonistas del cambio en la sociedad del conocimiento”), se realizó un diagnóstico para determinar las necesidades de perfeccionamiento y los requerimientos para la formación continua de docentes de Enseñanza Media Técnico Profesional (EMTP) de la Región del Bío Bío. Para esto se llevó a cabo una investigación de tipo exploratoria y cuantitativa a través de un diseño metodológico basado en encuestas modelo cuestionario. El universo que comprendió el estudio fue de 116 establecimientos educacionales y de 3.623 docentes de las cuatro provincias de la VIII Región del Bío Bío. Finalmente, la muestra aleatoria estuvo constituida por el 80% de los establecimientos antes mencionados. El estudio arrojó que los docentes participantes constituyen un grupo homogéneo tanto en motivaciones como en intereses profesionales, destacándose la necesidad de contar con programas de educación continua contextualizados y pertinentes en áreas de formación pedagógica, gestión y pasantía.

**PALABRAS CLAVE:** Diagnóstico, necesidades de perfeccionamiento, profesores, enseñanza técnico-profesional.

## INTRODUCCIÓN

Con la Ley de Universidades y la creación, por parte del Gobierno Militar, del Sistema de Educación Superior Chileno (1981) se modificó la estructura, funciones y financiamiento de los establecimientos de educación superior. Este hecho produjo la transformación de algunas universidades tradicionales en derivadas. La supresión de la Universidad Técnica del Estado afectó la formación de profesores técnicos-profesionales y de directivos docentes, no siendo asumida su labor por ninguna otra institución en épocas posteriores. Sin embargo, a fines de los años 90 y en las primeras décadas del siglo XXI, se retomó la importancia de la formación Técnico-Profesional (TP) en el país. Durante este período se promulgaron políticas educacionales junto con planes y normas para la formación y perfeccionamiento de los profesores TP. Aquí se incluyen, por ejemplo, la Reforma Curricular en la primera década del 2000 y la implementación del Decreto N° 220/98, que determinó la transformación de la enseñanza media al establecer los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios (además de las normas para su aplicación). Lo anterior produjo un profundo impacto en el sistema educativo nacional: en primer lugar, en la definición de los roles de los establecimientos educacionales y del personal docente frente a los desafíos del modelo modernizador; y, en segundo lugar, en los docentes técnicos formados bajo paradigmas distintos o calificados en el curso de su experiencia en el aula.

Dado lo anterior —sumado al aumento de la demanda por la EMTP, que hoy alcanza alrededor de un 50% de los egresados de octavo año básico— se hace necesario e imperioso investigar sobre el perfeccionamiento de los docentes que se desempeñan en este tipo de enseñanza. Consecuentemente, el objetivo de esta investigación fue diagnosticar las necesidades y requerimientos tanto de perfeccionamiento como de formación continua de los docentes de EMTP de la VIII Región del Bío Bío. A raíz de este estudio, se detectaron las carencias más urgentes de perfeccionamiento que tienen dichos docentes y, al mismo tiempo, las necesidades de instancias de perfeccionamiento adecuadas para cubrir los puestos de trabajo existentes en el sector. Esto permitiría romper el círculo de pobreza y de vulnerabilidad socioeconómica, contribuyendo al desarrollo productivo de la Región del Bío Bío.

## MARCO REFERENCIAL

La publicación, en el año 2009, de la Ley General de la Enseñanza (LGE) N° 20.370 en su Artículo 46, inciso g), estableció que los técnicos con especialidades de 8 o más semestres, reconocidos por el Estado, podrían ejercer la docencia en la EMTP, aunque carecieran de formación pedagógica. Esto aún genera debate.

Durante las últimas dos décadas, se ha observado una clara tendencia

al incremento de la demanda de EMTP, representando actualmente alrededor de un 50% de la matrícula de educación media. De esta, un 64% de los matriculados pertenecen a los dos primeros quintiles de ingresos. Sevilla (2011) destaca que dichos estudiantes ingresan a la EMTP con un rendimiento escolar inferior al logrado por sus pares de Enseñanza Media Científico-Humanista (EMCH), lo cual se refleja en las diferencias de los puntajes obtenidos a partir de la aplicación de pruebas estandarizadas como SIMCE y PSU.

En cuanto a los profesores que se desempeñan en esta área educativa, el FONDEF D021-1017<sup>2</sup> y el CIDE (2009) destacaron que el 50% de los docentes técnicos de la EMTP no poseen un título de pedagogo, lo que contrasta con los profesores de formación general de la EMTP y con los docentes de la EMCH. Respecto de la formación continua, sólo un tercio de los directores encuestados declaró la existencia de una oferta adecuada para la capacitación de sus docentes; igualmente, se afirmó la necesidad de fortalecer la formación basada en un enfoque de competencias pedagógicas, genéricas y de especialidad. Caso contrario se produce entre los directores y coordinadores técnicos, quienes mayoritariamente han participado en cursos de perfeccionamiento. El estudio atribuyó a dos factores la decreciente realización de cursos: por una parte, la baja edad de los docentes y, por otra, el hecho de que un porcentaje importante de los profesores proviene de ámbitos ajenos a la pedagogía, lo cual podría generar mayores limitaciones de acceso o interés a la oferta formativa. Otro aspecto relevante lo presentan las transformaciones del mundo laboral y el incremento de las expectativas de los jóvenes para continuar estudios superiores, puesto que influyen en el objetivo histórico de la EMTP: la preparación técnica para una inserción laboral inmediata. Los resultados de Sepúlveda (2009) señalan que la EMTP está en una etapa de indecisión entre un modelo tradicional de formación para el trabajo y otro modelo de mayor modernización y proyección (como lo es la formación permanente que exige el avance científico-tecnológico y productivo actual).

En relación a un programa de perfeccionamiento docente para profesores de EMTP del Mineduc, Capablanca Consultores (2008) y Ruffinelli y Sepúlveda (2010) afirman que éste surgió como respuesta a las demandas estudiantiles del año 2006, las que se centraron en las deficiencias en la calidad de la educación —especialmente, en la escasa preparación y en las pocas oportunidades de elevar la calidad del ejercicio profesional docente, en la falta de mejoramiento de las prácticas pedagógicas y en la adquisición de competencias en gestión escolar—. El programa de perfeccionamiento antes mencionado incluyó cuatro componentes: actualización curricular, postítulos en pedagogía, formación de docentes y directivos y contextualización de la enseñanza. Para Beca (2006) uno de los desafíos de la formación continua es articular la formación inicial en las universidades con la formación en servi-

---

<sup>2</sup> Universidad de Concepción, CIDE y la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

cio, promoviendo la coherencia de los enfoques y, de esta manera, reforzar las oportunidades de capacitación a docentes de comunidades apartadas o rurales. En su estudio, Arancibia, Miranda, Pérez y Koch (2008) concluyen que las necesidades formativas mayormente demandadas por los docentes apuntaron a las dimensiones pedagógica, disciplinar y transversal; los participantes de su estudio también reclamaron la vinculación entre formación y mundo laboral, lo que para los investigadores se explica por la desarticulación existente entre las propuestas curriculares de formación docente y el perfil profesional diseñado para el mercado laboral.

## MÉTODO

La investigación que se presenta fue de tipo exploratoria y respaldada por una metodología de tipo cuantitativa. Se basó en el diseño de encuestas de tipo cuestionario, cuyo objetivo fue la recolección de datos sobre un universo representativo para obtener un análisis fidedigno que permitiera llevar a cabo un diagnóstico de las necesidades de perfeccionamiento, capacitación y formación continua de los profesores en ejercicio de EMTP.

El universo de los establecimientos de EMTP estuvo constituido por 116 unidades pertenecientes a las cuatro provincias de la Región del Bío Bío y por un total de 3.623 docentes que prestan servicios en dichos establecimientos. Para determinar el tamaño de la muestra —y como criterio establecido en el Convenio de Desempeño UCO-1203— se consideró el 80% del universo, por tanto, estuvo compuesta por 96 unidades educativas y 424 docentes. El *método de muestreo* fue de tipo aleatorio, bi-etápico, de conglomerados y estratificado; este fue efectuado mediante números *random* donde, en la primera etapa, se seleccionaron las unidades educativas de EMTP y, en la segunda, los docentes que debían ser encuestados.

La información se recolectó mediante un cuestionario de 36 preguntas cerradas. El instrumento, validado por juicios de expertos y mediante una prueba piloto, contempló las siguientes dimensiones: (1) caracterización socio-demográfica y laboral de los docentes; (2) perfeccionamientos realizados; (3) necesidades percibidas de perfeccionamiento; y (4) evaluación del perfeccionamiento realizado mediante pasantías.

En cuanto a los datos obtenidos, se realizó un análisis descriptivo mediante la determinación de moda, mediana, desviación estándar, frecuencias, rangos y percentiles. Posteriormente, se procedió a un análisis inferencial, que incluyó las pruebas Chi-Cuadrado, Correlación de Pearson y de Spearman. Para las pruebas de Chi-Cuadrado se utilizó la prueba de corrección de Yates, cuyo fin es controlar los datos ausentes por diversas causas (por ejemplo, “no responde”, “no sabía”, no “aplica”, “no es pertinente”, entre otros).

## RESULTADOS

### 1. Análisis descriptivo.

El estudio permitió determinar que los docentes de establecimientos de EMTP de la Región del Bío Bío se caracterizan por presentar un equilibrio entre el género femenino (51%) y el masculino (48,6%). En relación a la edad, la media es 41,4 años (con un rango de 54), razón por la cual se presume que los docentes encuestados ya cuentan con cierto nivel de experiencia laboral. En cuanto a los años de ejercicio en la modalidad Técnico-Profesional, los resultados se pueden observar en la Tabla 1:

**Tabla 1.** *Tiempo de ejercicio de docentes en modalidad Técnico-Profesional*

Tiempo	% Docentes
1 año o menos	12,5%
1 a 5 años	31,1%
6 a 10 años	19,1%
11 a 15 años	12,3%
16 y 20 años	7,6%
20 años o más	17,4%

Considerando sólo los años de servicio en su establecimiento de desempeño, el promedio disminuye a 10,9 años (con una desviación típica de 10,95 años). En relación al plan donde enseñan los docentes, el 52,6% indica realizar su trabajo en el Plan Común, seguido del 27,1% en el Plan de Especialidades y, finalmente, el 20% de los profesores encuestados señala desempeñarse en ambos. Conjuntamente, el 67,3% declara estar en posesión del Título de Profesor (a esto le sigue un 19,7% dentro de la categoría “otro”), un 7,8% señala poseer el título de Técnico de Nivel Superior y un 5,2% el de Técnico Nivel Medio. Además, los docentes sin título de profesor y que cuentan con la habilitación docente que proporciona el Mineduc es del 72,2%, mientras que, por el contrario, un 27,8% declara no poseer la habilitación ministerial para realizar clases. De los profesionales no docentes, un 85,2% declara su deseo de obtener el título de profesor y un 14,8% expone no sentirse interesado en su obtención.

En lo que respecta al perfeccionamiento realizado, los docentes expresan que, en el área pedagógica, el 66,7% ha cumplido perfeccionamiento en distintas áreas en los últimos 5 años. De estos, el 23% menciona poseer capacitación en Orientación Educativa, el 19,2% en Aprendizaje Basado en Competencias, el 16,1% en Evaluación por Competencias y el 15% en Planifi-

cación de Clases. Por último, un 14,5% de los docentes señala haber realizado perfeccionamiento en Didáctica para el Aprendizaje y un 12,3% en Emprendimiento. En el área de Gestión Escolar, el 20,4% de los docentes señala haber hecho perfeccionamiento en Liderazgo Escolar, seguido de Gestión Escolar, Administración Educacional y Uso de TICs para Gestión Pedagógica (cada una de ellas con el 19,5%). El menor porcentaje se observó en Supervisión Educacional (3,5%). En ambas áreas la modalidad más utilizada fue la presencial.

Sobre las necesidades de perfeccionamiento, se constató que el 41,1% de los docentes declara estar “muy de acuerdo” con realizar un postítulo en los próximos dos años y un 28,6% está solo “de acuerdo”. En el área de perfeccionamiento de *Formación Pedagógica*, el mayor interés está en Emprendimiento, Orientación Educativa y Uso de TICs para el Aprendizaje, mientras que el menor porcentaje se centra en Planificación, Evaluación de los Aprendizajes y Didáctica para el Aprendizaje. En el área de *Gestión Escolar* el mayor interés está en la Formación de Directores de Excelencia, Supervisión Educacional, Uso de TICs para la Gestión Pedagógica y el menor en Administración Educacional, Planificación Educacional, Gestión y Liderazgo Escolar.

También se observó que un 98,1% de los encuestados está “muy de acuerdo” y “de acuerdo” con mejorar los aprendizajes de los estudiantes, mientras que el 97,4% se expresa a favor de mejorar el desempeño del establecimiento. Por el contrario, “obtener mejor remuneración” evidencia mayor dispersión en las respuestas.

Los profesores, en relación al perfeccionamiento a través de la modalidad pasantías, promediaron un total de 5,45 puntos con una desviación típica de 1,5, siendo su postura muy favorable, ya que se encuentra solo 1,55 puntos bajo el valor máximo (7). Sin embargo, esta modalidad de perfeccionamiento es poco utilizada, puesto que únicamente el 11,1% de los docentes señala haber realizado pasantías fuera de su establecimiento en los últimos cinco años. Se deduce, por lo tanto, que este tipo de perfeccionamiento no ha sido implementado por los establecimientos de EMTP. Los profesores que la han realizado la valoran con un promedio de 6,02 y con una dispersión de 1,33 (en un rango de 1 a 7). Sumado a lo anterior, se destaca la evaluación favorable que realizaron los docentes del perfeccionamiento realizado fuera del establecimiento; además, el 80% de los encuestados que han realizado pasantías indican que ha sido positivo y que también han tenido posibilidades de aplicar lo aprendido en el aula. Por el contrario, un 18,6% indica que, si bien ha sido positivo, no ha tenido oportunidades de poner en práctica dichos conocimientos. Finalmente, solo un 2,3% de los docentes evalúa el perfeccionamiento de manera negativa.

## **2. Análisis inferencial.**

Para efectuar el análisis inferencial de los resultados obtenidos, se realizaron pruebas de hipótesis bi-variadas con el fin de vislumbrar asociaciones entre las variables en estudio. Aquí destaca la existencia de una relación

significativa entre la posesión de título de profesor universitario y el haber realizado perfeccionamiento sobre Aprendizaje basado en Competencias, siendo los docentes que no tienen el título de profesor o pedagogo universitario los que más se capacitan en esta área. La anterior es la única relación existente entre los diferentes perfeccionamientos consultados y la posesión del título de profesor, obteniendo valores no significativos en el resto de los cursos consultados.

Junto con esto, no se apreció la existencia de una vinculación significativa entre la realización de cursos de perfeccionamiento y la habilitación docente entregada por Mineduc ( $\chi^2=0,605$ ;  $p=0,437$ ). A pesar de ello, se observó una relación significativa entre el hecho de tener habilitación docente y el haber realizado cursos de Didáctica para el Aprendizaje. Sin embargo, los datos muestran que quienes tienen la habilitación docente son los profesores que han hecho cursos de perfeccionamiento, mientras que los que no la poseen dicen haberlos realizado en menor proporción. Esta información debe considerarse cuidadosamente, puesto que se observaron bajos efectivos en una de las casillas y también la cantidad total de casos fue pequeña (lo que en la distribución  $\chi^2$  fue relevante, ya que el tamaño afectó la significancia de la dependencia de variables).

A continuación (Tabla 2) se exponen los resultados obtenidos a partir de un análisis de correlaciones Pearson sobre edades e interés por participar en cursos de perfeccionamiento<sup>3</sup>:

**Tabla 2.** *Edad e intereses por participar de un curso de perfeccionamiento.*

<b>Criterio</b>	<b>Ítem</b>	<b>Coef. Correlación</b>
<b>Formación Pedagógica</b>	Enseñanza basada en competencias múltiples	-0,13
	Didáctica para el aprendizaje	0,275
	Uso de TIC's para el aprendizaje	-0,126
<b>Gestión Educativa</b>	Orientación educativa	0,103
	Formación de directores de excelencia	0,117
	Uso de TIC's para la gestión pedagógica	-0,159

Teniendo en consideración los datos de la tabla anterior, se infiere que los profesores más jóvenes tienden a preferir participar en cursos de Enseñanza basada en Competencias Múltiples ( $r=-0,13$ ), en cursos de Uso de TICs

<sup>3</sup> Todas las correlaciones significativas al 0,05. Todas relaciones no significativas fueron eliminadas de la tabla.

para el Aprendizaje ( $r=-0,126$ ) y en el uso de TICs para la Gestión Pedagógica ( $r=0,159$ ). En tanto, en la medida en que la edad de los profesores aumenta, se incrementa el interés por participar en cursos de Didáctica para el Aprendizaje ( $r=0,275$ ), de Orientación Educativa ( $r= 0,103$ ) y de Formación de Directores de Excelencia ( $r=0,117$ ).

## CONCLUSIONES

En primer lugar, cuando se consultó a los profesores de EMTP sobre actividades de perfeccionamiento realizadas, dos tercios de la muestra indicaron haber cursado alguno en los últimos 5 años. Asimismo, un 67,2% de los encuestados señalaron la necesidad de realizar un curso de perfeccionamiento en los próximos dos años. Esto último podría ser considerado como un indicador de los requerimientos de los docentes, de los ajustes y de la toma de decisiones que deben considerar los diferentes niveles de estudios universitarios.

En segundo lugar, en cuanto al interés de los profesores en participar de perfeccionamiento vinculado a la formación pedagógica, destacaron las áreas de Orientación, Aprendizaje basado en Competencias y Uso de TICs para el Aprendizaje. En aquellos vinculados a la Gestión Escolar adquieren principal importancia Liderazgo y Gestión Escolar, además de Uso de TICs para la Gestión Pedagógica. Los profesores más jóvenes estuvieron interesados en perfeccionarse en áreas vinculadas a temas relativamente emergentes, como lo son el uso de las TICs y del Aprendizaje de Competencias. De hecho, el uso de las TICs se presenta como una creciente necesidad, tanto a nivel pedagógico como de gestión educativa: el desarrollo tecnológico, los requerimientos de estudiantes cada vez más cercanos a las tecnologías de la información y la sensación de desconocimiento e incertidumbre ante innovaciones constantes pueden ser factores explicativos del deseo de los docentes de ser capacitados en dicha área (lo que también les permitiría un ascenso a cargos directivos). Vinculado a lo anterior, los profesores con mayor experiencia se interesan en temas de Gestión y Didáctica Centrada en el Aprendizaje. En este caso aquellos profesores que se inclinan hacia la Gestión Directiva se alejan de la docencia directa en el aula. Los docentes motivados por la Didáctica, en cambio, pretenden mejorar sus prácticas ante las nuevas demandas pedagógicas derivadas de los cambios curriculares y generacionales. Esto sería consistente con la declaración de estos últimos, quienes aducen como principal motivo para capacitarse la necesidad de realizar mejoras en el aprendizaje de sus estudiantes. La valoración que realizaron los profesores sobre el perfeccionamiento previamente realizado fue en su mayoría positiva, indicando que había sido una instancia de utilidad para su trabajo en el aula y en su relación con los estudiantes. El único indicador que tuvo una evaluación crítica estuvo referido a las expectativas de ascenso laboral de aquellos profesores que se habían perfeccionado.

En tercer lugar, respecto a la importancia otorgada a las pasantías y sus modalidades de realización, se constató que los profesores estiman que

tienen una utilidad efectiva en su trabajo docente. Lo anterior se confirmó con la alta tasa de respuesta sobre la aplicación en el aula que tiene la pasantía para quienes la realizaron. También, se verificó el hecho de que haber efectuado una pasantía permite tener una mejor opinión acerca de dicha modalidad de perfeccionamiento.

Finalmente, cabe señalar que no se observaron diferencias significativas en las respuestas de los docentes sobre los niveles/tipos de experiencia y la formación/lugares de trabajo. Sobre esto se extraen dos conclusiones: la primera deriva de la aceptación de los resultados tal como fueron observados (es decir, asumiendo que los docentes conforman un grupo homogéneo con motivaciones e intereses profesionales muy similares); la segunda se basa en considerar que, al constituirse esta investigación en un diagnóstico inicial y generalizado de la realidad de los profesores que trabajan en establecimientos de EMTP, sean otras variables más específicas las que diferencian las opiniones y expectativas de los docentes. Por tanto, se hace necesario investigación futura que profundice en las eventuales particularidades de los docentes de EMPT.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia, M., Miranda, C., Pérez, H., Koch, T. (2008). Necesidades de formación permanente de docentes técnicos. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 7-26.
- Arellano, M., Cerda, A. (Edit.) (2006). Formación continua de docentes: una camino para compartir (2000-2005). *Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Mineduc*. Santiago, Chile.
- Ávalos, B. (2002). La formación docente continua en Chile. Desarrollo, logros, limitaciones. *Formación docente; un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC.
- CIDE (2009). *Estudio sobre la implementación curricular en la Enseñanza Media Técnico-Profesional*. Santiago: Chile.
- Donoso, S. (2008). El perfeccionamiento docente en Chile (1990-2007): ¿Estado versus mercado? *Revista brasileira de Educação*, 13(39), 437-454.
- Meller, P. y Brunner, J. (Comps.) (2009). *Educación Técnico Profesional y Mercado Laboral en Chile*. Disponible en: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/sies/File/ESTUDIOS/ESTUDIOSFL/FL006.pdf>.
- Mineduc (2005). *Plan de Estudio Educación Media Técnico Profesional, Enseñanza Media*. Santiago: Unidad Currículo.
- Mineduc (2008). *Evaluación en profundidad de los programas de perfeccionamiento docente para profesionales de la educación*. Santiago: Chile.
- Mineduc (2009). *Bases para una política de formación técnico-profesional en Chile. Informe ejecutivo*. Santiago: Comisión Externa Formación Técnica.

- Mineduc (2013). *Nuevas Bases Curriculares de Séptimo a Segundo Medio y Programas de Estudio TP aprobado por el Consejo Nacional de Educación*. Santiago: Unidad Currículo.
- Ley N° 20.370. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.
- Ley N° 20.529. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 11 de agosto de 2011.
- OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*. Santiago.
- Ruffinelli, A., Sepúlveda, L. (2010). *Estudio de seguimiento de los postítulos en pedagogía para docentes de la formación diferenciada de la educación media técnico profesional del período 2008-2009*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado (Facultad de Educación).
- Sepúlveda, L., Ugalde, P. y Campos, F. (2009). *Estado y perspectivas de la enseñanza media técnico-profesional en Chile: un estudio sobre las orientaciones estratégicas predominantes en los actores*. Santiago: FONIDE, CIDE, Universidad Alberto Hurtado.
- Sevilla, M. P. (2011). *Educación Técnica Profesional en Chile. Antecedentes y claves de diagnóstico*. Santiago: Centro de Estudios Mineduc.

# DOCENTES NOVELES Y RECONTEXTUALIZACIÓN: UN ESTUDIO CUALITATIVO EN CONTEXTOS VULNERABLES DE LA REGIÓN DEL BIO-BIO

Luis Ajagan Lester  
Universidad de Concepción  
luiajagan@udec.cl

Carlos Muñoz Labraña  
Universidad de Concepción  
carlosem@udec.cl

Gonzalo Sáez Núñez  
Universidad de Concepción  
gsaez@udec.cl

Guillermo Rodríguez Molina  
Universidad Autónoma de Barcelona  
guiandres.rm@gmail.com

Rodrigo Cea Córdova  
Universidad de Concepción  
rcea@udec.cl

## RESUMEN

El presente artículo da cuenta de una investigación cualitativa desarrollada con objeto de conocer el desempeño de los docentes noveles que inician su vida pedagógica en aulas insertas en contextos de alta vulnerabilidad. El estudio fue diseñado a fin de conocer la percepción de dichos docentes respecto de los procesos de recontextualización, los elementos teóricos en los cuales fundamentan su práctica, la manera en que interpretan la herencia cultural tanto de sus estudiantes como de la escuela y los elementos presentes en el proceso de construcción de su identidad profesional. El estudio se llevó a cabo durante el segundo semestre del año 2013 y los datos fueron obtenidos a partir de la aplicación de entrevistas semiestructuradas a trece docentes noveles de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de la Universidad de Concepción. La muestra fue intencionada y estuvo conformada por docentes noveles en ejercicio (2 años de experiencia laboral) en escuelas vulnerables de la Región del Bío Bío y que habían rendido la prueba INICIA. Los resultados evidenciaron que los profesores noveles consideran que procesos de recontextualización se deben sustentar en el capital cultural y el *habitus* de los estudiantes para el logro de aprendizajes y que la malla curricular de la formación inicial debería relacionarse directamente con la práctica en el aula. Junto con esto, se apreció en los docentes la ausencia de un lenguaje profesional para describir, explicar/comprender y analizar los fenómenos de la educación.

**PALABRAS CLAVE:** Docente, novel, educación, *habitus*, recontextualización, práctica docente.

## INTRODUCCIÓN

Existe consenso en la comunidad investigativa, tanto nacional como internacional, en torno a la importancia que poseen los docentes en la calidad de la educación, sean estos profesionales de vasta trayectoria o principiantes. Sobre estos últimos, investigadores y pedagogos vinculados con la práctica cotidiana en el sistema escolar coinciden en que lo que haga o no haga un profesor novicio resultará de primordial importancia para la formación de los alumnos y para la calidad de los sistemas educativos. Se entiende que un profesor o profesora que se desempeña por primera vez en campo escolar debería ser capaz de innovar mediante el desarrollo de estrategias creativas para la construcción de aprendizajes. De allí que la investigación que se presenta ha pretendido indagar sobre el tipo de prácticas que dichos docentes llevan a cabo, o excluyen, al momento de dar comienzo a su vida laboral (especialmente, aquellos que se desempeñan en contextos vulnerables, de pobreza y exclusión no solo material sino que también cultural).

La investigación en el área demuestra que la forma en que un profesor novel enfrenta la herencia cultural de sus estudiantes será fundamental para disminuir o ensanchar la brecha entre la cultura oficial (dominante) y la cultura de su contexto, que la mayoría de las veces no es reconocida (Muñoz, Ajagan, Sáez, Cea y Luengo, 2013). Existen indicios que revelan que los malos resultados y el fracaso escolar de estudiantes vulnerables se relacionan con dificultades en el plano cultural: al no ser reconocida su cultura de herencia en el aula, disminuirían notablemente sus posibilidades de construir y generar aprendizajes válidos y significativos.

El alto grado de estandarización de la actual educación chilena (currículum nacional y mediciones centralizadas como el Sistema de Medición de Calidad de la Enseñanza) ofrece escaso espacio para la flexibilidad de la praxis pedagógica, que se orienta a atender las necesidades colectivas e individuales de los estudiantes. El que los/las docentes se vean obligados a remitirse a un entrenamiento programado sobre la base de instrucciones y textos previamente diseñados provoca la rigidez de los procedimientos empleados por el profesor (Ajagan, Sáez, Muñoz, Rodríguez y Cea, 2014). La acción pedagógica tiende así a concretarse desde perspectivas y herramientas que no atienden a la diversidad de los estudiantes y que no toman en consideración los saberes de los niños que viven en contextos de exclusión social y cultural. Desde este enfoque, preguntarse, en primer lugar, qué tipo de prácticas desarrollan los profesores noveles para enfrentar la contradicción que existe entre las necesidades de los estudiantes de sectores vulnerables y el control estandarizado y la centralización. En segundo lugar, se analiza cómo experimentan su inicio en la profesión docente cuando se da en sectores social, económica y culturalmente excluidos.

## MARCO REFERENCIAL

Los docentes noveles se enfrentan en sus primeros años de ejercicio a una fuerte tensión: por un lado, son portadores de los saberes y destrezas que han adquirido durante su formación inicial y, por otro, deben hacerse cargo de las demandas y exigencias impuestas por las políticas nacionales de educación (Ávalos, 2009). Otros factores de incidencia son los requerimientos de la institución en la que se insertan y las formas de trabajo que observan en otros docentes. El profesor rearticula estas experiencias, las acoge y rechaza, las interpreta, y —de esta forma— va reconfigurando su identidad profesional (Ávalos, 2009). La investigación internacional ha demostrado que se crea una gran distancia entre la idealización de la profesión docente, construida durante la formación inicial, y la vida concreta de las instituciones escolares. Surgen así imágenes y percepciones que no son realistas, que contribuyen a una verdadera colisión entre expectativas sobredimensionadas y la realidad de la escuela (Carlgren, Handal y Vaage, 2005).

Al incorporarse a la vida laboral, tres son las grandes tendencias que la investigación ha detectado en las estrategias y conductas de los profesores noveles (Eirín, García y Montero, 2009): una de ellas consiste en la aceptación, sin mayores cuestionamientos, de las formas de trabajo que predominan en la institución; otra se manifiesta en un cuestionamiento más activo e innovador de las prácticas dominantes en la escuela; y, la tercera, implica a una conducta de confrontación. Por consiguiente, la acción pedagógica de los docentes se da en un complejo entramado de planes y programas —que en el caso del contexto educativo chileno tienden a estar fuertemente dirigidos al control de objetivos, relegando los procesos a un plano secundario—, las tradiciones locales que cada institución escolar desarrolla y los recursos pedagógicos, didácticos e ideológicos adquiridos durante la formación inicial (Ajagan, Sáez, Muñoz, Rodríguez y Cea, 2014). Desde el punto de vista de la teoría curricular, el marco regulatorio de la enseñanza, creado por un Ministerio determinado, pertenece a la esfera de acción conocida como “arena de la formulación” (Lundgren, 1997). Entre la arena de la formulación y lo que realmente sucede en el aula existen una serie de acciones que operan como verdaderos filtros; estas acciones, no pocas veces, modifican lo propuesto por los documentos oficiales. Es en la sala de clases donde se concretizan las directrices oficiales, pasando por las adaptaciones didácticas del contenido por parte de los profesores y profesoras quienes simplifican los saberes y hacen los conocimientos más operativos. Este proceso de traducción e interpretación de los documentos oficiales constituye una esfera conocida como “recontextualización” (Muñoz, Ajagan, Sáez, Cea y Luengo, 2013).

La visión que el docente tenga del *habitus* (Bourdieu, 2010) de sus estudiantes es de vital importancia para la recontextualización del saber escolar, puesto que la escuela tiende a reproducir el lenguaje legítimo, el que constituye parte central del capital simbólico dominante (Bourdieu, 2001). Que se tome en cuenta, o no, el *habitus* y los recursos culturales de los estudiantes en los

procesos de recontextualización en el aula resultará fundamental. Si la recontextualización del currículum oficial se limita a la reproducción —consciente o inconsciente— del mismo, se producirá un proceso de dominación simbólica (Bourdieu, 2001). En cambio, no se creará una relación de dominación si los docentes crean en la recontextualización las condiciones necesarias para la inclusión del *habitus* de sus estudiantes. Por consiguiente, existe la posibilidad de que el docente novel genere respuestas alternativas a la mera reproducción acrítica del currículum oficial impuesto a nivel central.

Como ha demostrado convincentemente la teoría de la resistencia, la escuela no es solamente un lugar de reproducción de la cultura legítima y dominante, es también un espacio de contestación (Giroux, 2008). Se puede deducir que hay espacios de acción en la escuela para combatir los procesos de marginalización de estudiantes vulnerables. Desde esta perspectiva, el trabajo pedagógico trasciende la mera ejecución mecánica de lo prescrito en la arena de la formulación y concibe la práctica escolar como reconstrucción del conocimiento y como superación de lo impuesto centralmente por instancias estatales (Gimeno Sacristán, 2005).

La autonomía relativa del profesor (Apple, 1989) para reinterpretar las directrices centrales provenientes de la arena de la formulación es fundamental para producir la ruptura del verdadero círculo vicioso constituido por el encuentro de niños portadores de recursos culturales que no son reconocidos como capital, la cultura oficial que los excluye y, finalmente, el inevitable fracaso. No obstante, no puede perderse de vista el hecho de que la tendencia dominante en Chile es la reducción de la autonomía de los profesores, originando una fuerte tensión entre las prácticas innovadoras —representadas la mayoría de las veces por profesores noveles— y controles permanentes, centralizados y estandarizados, que se hacen realidad en la incorrectamente denominada “gestión escolar”.

## MÉTODO

### 1. Preguntas de investigación.

Las preguntas que guiaron el estudio fueron las siguientes:

- ¿Cómo perciben e interpretan los profesores noveles los procesos de recontextualización en sectores de alta vulnerabilidad?
- ¿Sobre qué elementos teóricos fundamentan su práctica profesional en dichos contextos?
- ¿Cómo interpretan la relación entre la herencia cultural de sus estudiantes y la cultura oficial de la escuela?
- ¿Qué elementos identitarios pueden ser apreciados en los relatos de docentes noveles en el proceso de construcción de su nascente identidad profesional?

## **2. Métodos de investigación y sujetos.**

Los métodos de investigación fueron de carácter cualitativo y los criterios de selección de la muestra fueron estratégicos o intencionados. Los sujetos de estudio seleccionados fueron profesores y profesoras que cumplan con los requisitos siguientes: (a) pertenecer a una de las dos últimas promociones de egresados de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción, con un máximo de dos años en el ejercicio de la profesión; (b) haber rendido la prueba de INICIA, puesto que en el momento en que se desarrolló la investigación rendir dicha evaluación era de carácter voluntario; (c) que se desempeñaran en escuelas de la Región del Bío Bío con una alta concentración de estudiantes vulnerables; d) que trabajasen en Educación General Básica.

## **3. Recolección de datos y análisis.**

La recolección de datos se llevó a cabo durante el segundo semestre del año 2013 mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas a trece docentes que cumplieran con el perfil previamente definido. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas, y para su análisis se combinaron diversas técnicas: interpretación, concentración de significados, categorizaciones, análisis semántico y construcción de tipos ideales. Esta combinación es denominada “ad-hoc” por Kvale (2007). Dada la extensión de la masa textual se utilizó el programa computacional *AntCon* que permitió precisar en qué contextos eran empleados ciertos términos clave. Cuando algunos pasajes del material aparecieron como especialmente complejos, se adoptó la mirada “cuasi naturalista”, técnica de interpretación que consiste en distanciarse del material e iluminarlo con el auxilio de alguna literatura (Ödman, 2007).

# **RESULTADOS**

## **1. Los procesos de recontextualización.**

La lectura del término clave “vulnerable” en el corpus remitió a conceptos y contextos tales como: “desmotivados”, “carentes de disciplina”, “no quieren aprender”, “la escuela no les interesa”, “el mundo escolar les resulta ajeno” y “familias ausentes”. La conciencia de que los estudiantes son portadores de una cultura distante de la escolar y que no es reconocida, en palabras de Bourdieu (2001), es lo que parece impulsar a los/las docentes de la muestra a recontextualizar de manera flexible, activa y crítica herramientas estandarizadas. Una de ellas es el denominado “Plan de Apoyo Compartido” (PAC), cuyo objetivo es el mejoramiento del rendimiento en el Sistema de Medición de Calidad de la Enseñanza. De los relatos de los profesores entrevistados, emanó una crítica explícita a los materiales producidos estandarizada y centralmen-

te, puesto que desconocen la realidad de sectores compuestos por estudiantes vulnerables. Independientemente de lo que señale el material estandarizado, los docentes noveles prefieren invertir más tiempo en aras de la calidad, sacrificando el cumplimiento irrestricto de las directrices centrales.

En ciertos casos, la recontextualización de los programas oficiales adquirió claros ribetes de resistencia ante las medidas juzgadas como obstáculos para la labor de enseñanza. “Hay que burlar estas normas” es una expresión que puede sintetizar esta actitud resistente. Entre los profesores entrevistados, se pudo apreciar un alto grado de conciencia de la necesidad de incluir las experiencias y el contexto sociocultural de los estudiantes en las situaciones de enseñanza para lograr un aprendizaje significativo. La concentración semántica indicó que determinadas expresiones se repitieron en todas las entrevistas: “trato de rescatar lo que ellos saben”, “parto mis clases desde las experiencias de mis niños”, “construyo significados en el aula desde lo que ellos conocen”.

Un tema reiterado en los relatos fue la profunda conciencia de los docentes de las características culturales de sus estudiantes. Se negaron a describirlos —como lo haría la perspectiva clásica sociológica inspirada en Bourdieu— como carentes de capital simbólico, sino que, desde su horizonte de interpretación, se trata de niños que poseen un capital simbólico “diferente”. Del relato de los y las docentes se desprende que llegan a la vida laboral premunidos de concepciones de raigambre constructivista y con la convicción de que el capital simbólico de sus estudiantes es tan legítimo como el de ellos mismos. Sin embargo, el peso de la tradición —que marca y parece condicionar a sus estudiantes— en muchos casos convierte las actividades cooperativas infrecuentes (como los trabajos grupales) en momentos de caos y de pérdida de control de la situación. Muy a su pesar, y en contra de sus convicciones pedagógicas, algunos docentes deciden usar técnicas clásicas como la copia —cuyos fundamentos didácticos no comparten—, pero recurren a ella para mantener del control dentro del curso.

De los relatos, también fue posible vislumbrar un conflicto entre lo aprendido en la formación inicial y la compleja realidad en las aulas de las escuelas vulnerables. Se escucharon voces relativamente críticas en contra de la formación inicial, la que —de acuerdo a los entrevistados— idealizaría al constructivismo sin tomar en cuenta que los numerosos cursos están constituidos por niños en extremo carentes de disciplina y desinteresados en el trabajo escolar. “La universidad es un universo protegido, otra cosa muy distinta es la realidad de estas escuelas...” manifestó con un dejo de ironía uno de los entrevistados al describir esta situación. Los docentes noveles van desarrollando sus propias estrategias, intentando ser fieles a su “credo pedagógico”, pero incorporando técnicas de diversos paradigmas ante la compleja realidad de los contextos de alta vulnerabilidad social. Un enunciado que se repitió en el discurso de los/las entrevistados/as fue: “debo ser algo conductista también a veces para poder controlar al curso y las actividades”.

La creación de relaciones de cordialidad y cercanía con los estudiantes, recurriendo al humor, el apelar al amor a los niños y la creación de un cli-

ma dialógico en el aula fueron las estrategias declaradas por los docentes para contribuir a superar la brecha existente entre el mundo textual que constituye la escuela y los intereses de los niños desmotivados ante un mundo que experimentan e interpretan como ajeno.

## **2. Teoría y práctica: una relación compleja.**

Una de las preguntas del estudio apuntó a identificar los elementos teóricos sobre los cuales los docentes noveles fundamentan su práctica profesional. La lectura profunda del material compilado arrojó un resultado hasta cierto punto sorprendente: los/las entrevistados/as no habían desarrollado un metalenguaje con fundamentos científicos para reflexionar sobre sus prácticas profesionales o poder describirlas. Incluso, en ciertos casos, emergió la opinión explícita de que la teoría poco y nada tendría que ver con la práctica pedagógica. Según una de las noveles entrevistadas la pedagogía no sería “...como otras carreras en las cuales tú necesitas lo teórico para poder trabajar”. Desde aquella perspectiva, que se reiteró en la mayor parte del corpus, la teoría no sería necesaria en el campo pedagógico, que se caracterizaría como un quehacer eminentemente práctico. En directa correspondencia con dichas opiniones, se reiteró la concepción de que la formación universitaria sería deficitaria por su falta de relación directa con las rutinas cotidianas de la escuela, a saber: “...llevar el papeleo administrativo...”, “...nunca nos hablaron de cómo hacer con la documentación...”.

En los enunciados analizados no fue posible apreciar un lenguaje conceptualmente desarrollado para referirse ni a la profesión ni al ejercicio de la misma. De manera tal que los procesos de recontextualización o traducción, como se conocen en teoría curricular, eran descritos con términos del habla cotidiana (por ejemplo “atenuar” o “aterrizar”), los modelos estandarizados eran designados como “lo que viene hecho” y el complejo aparato teórico de Bourdieu y sus concepciones sobre el capital simbólico —en el lenguaje de los entrevistados— fueron reducidos a la noción de capital cultural. En definitiva, no hay indicios en el discurso de los noveles de la apropiación de un aparato teórico conceptual articulado y coherente que permita la explicación/compreensión de fenómenos educativos y sociales.

## **3. El sustrato teórico de los sujetos de estudio.**

De lo señalado en el apartado anterior no se visualizó que los sujetos del estudio estuvieran desprovistos de nociones teóricas ni tampoco fue posible inferir que organizaran su enseñanza de manera totalmente “ateórica”. Hay huellas claras y manifiestas de la creación de un “credo pedagógico” formado en torno a algunos conceptos claves y con base en tradiciones pedagógicas críticas. Dicho credo constituye una suerte de sustrato teórico que guía la praxis pedagógica de los docentes entrevistados.

Siguiendo la tradición *weberiana* de los “tipos ideales”, el pedagogo

escandinavo Eneroth (2009) ha propuesto el estudio del accionar de los profesores a través de una tipología que rescate todas las características del caso estudiado. Inspirados en ese método, se presenta a continuación la Tabla 1, en la cual es posible apreciar los rasgos que, de acuerdo a los nóveles del estudio, constituyen la práctica pedagógica paradigmática, aquella con la cual se identifican.

**Tabla 1.** *Tipo ideal de profesor activo/constructivista.*

<b>Enseñanza Activa/Constructivista</b>
<b>Actividad del Profesor</b> Profesor como guía, como facilitador de aprendizajes. Construye saberes.
<b>Actividad del Alumno</b> Activo, investiga, independiente.
<b>Contacto con los Estudiantes</b> Democrático, horizontal, participativo.
<b>Nuevos Conocimientos y Vocabulario</b> A partir de las experiencias, de los contextos de los estudiantes, de su capital simbólico (aprendizaje significativo).
<b>Textos</b> Reelaborados, analizados por estudiantes y docente. Se crean nuevos textos.
<b>Interacción y Colaboración</b> El profesor estimula la colaboración, se trabaja en forma grupal. Estimula el diálogo.
<b>Actitud ante las autoridades</b> Tendencia a preservar su autonomía profesional.
<b>Práctica profesional - Actitud ante su propio trabajo</b> Reflexiva y autocrítica.
<b>Plano valórico</b> Enfatiza formación valórica, alumno integral.

No existe, naturalmente, el/la profesor/a que resuma y sintetice en su práctica profesional ni todas las virtudes de un docente crítico y reflexivo, ni todas las características de uno tradicional (Monclús, 1988). Esto se expresó también en los relatos de los/as entrevistados/as, quienes comentaron que, en las complejas condiciones de escuelas vulnerables, no siempre resulta posible ser totalmente consecuente con los modelos de enseñanza/aprendizaje aprendi-

dos en la universidad y con los cuales se sienten identificados mayoritariamente. Se trata de profesores/as que dan sus primeros pasos en el mundo laboral y, por tanto, se encuentran en plena construcción de su identidad profesional. A continuación se evidencia qué versaron los relatos sobre la construcción de los trazados de límites existenciales.

#### **4. Los trazados de límites existenciales: la construcción identitaria.**

La construcción de la identidad implica la creación de una cartografía mental. El grupo de pertenencia —el endogrupo, el “nosotros”— acostumbra a atribuirse a sí mismo rasgos positivos existentes o imaginarios (solidaridad, confianza mutua, lazos existenciales). El exogrupo—“los otros”, “ellos”— es visto como ajeno y extraño, normalmente desprovisto de rasgos positivos o de virtudes (Bauman, 1992). También las identidades profesionales son construidas de esta manera, puesto que el endogrupo necesita de uno opuesto (que bien puede ser imaginario) para su cohesión, solidaridad interna, seguridad emocional e identidad (Bauman, 1992).

En los enunciados analizados surgieron claramente opiniones evaluativas relacionadas con estos procesos de construcción identitaria. El material se presenta en la Figura 1 sobre la base de los siguientes ejes semánticos (Greimas, 1990, 1976): Institución, Autoimagen, Formación y Misión.

<b>Ejes semánticos</b>	<b>NOSOTROS</b>		<b>ELLOS/LOS OTROS</b>
Institución	Acreditada	vs	No acreditada
	Tradicional	vs	No tradicional
Autoimagen	Con vocación	vs	Sin vocación
	Comprometidos	vs	Carentes de compromiso
Formación	Con formación rigurosa	vs	Formación sin rigor
Misión social	Con visión social	vs	Sin visión social
	Transformadora	vs	Técnica

**Figura 1.** *Oposición entre docentes formados en “Nuestra Universidad” y “Los Otros”.*

De los ejes semánticos postulados se infiere un cierto sentimiento de superioridad —y un naciente orgullo profesional— por haberse formado en una institución tradicional y acreditada, y por considerarse portadores de una clara vocación pedagógica y de un alto grado de compromiso tanto social como con la profesión. El rigor de la formación y la visión social que debe contribuir a modificar la situación de subordinación y de humillación en la cual se encuentran los niños que son sus alumnos fueron destacados en los relatos. Al mismo tiempo, se atribuye a “los otros” la carencia de aquellos rasgos: si

bien los entrevistados expresaron estas oposiciones y marcaron la diferencia, como se ha indicado, no hay indicios de hostilidad contra los profesores que constituyen “los otros”.

No todos los trazados de límites identitarios se realizaron marcando la negación o la franca oposición al “otro”. En los enunciados estudiados existen también opiniones evaluativas que trazan una diferencia respecto a otros colegas, pero sin caer en la negación total o en concepciones antagónicas. Se trata de enunciados que marcan una diferenciación, pero que incluyen en un “nosotros” a colegas que no han estudiado en la misma universidad: “...tenemos colegas que no poseen la misma formación rigurosa y nosotras las ayudamos, mal que mal somos colegas...”. Es posible apreciar en este tipo de declaraciones, que abundan en el material, la marcación de una diferencia (no poseen una formación rigurosa), pero, al mismo tiempo, una inclusión: la concepción de ser colegas y que hay que comportarse solidariamente con ellas/ellos.

## CONCLUSIÓN

Los sujetos que participaron en el estudio pertenecen todos/as a la misma institución formadora de profesores. No resulta extraño, entonces, la presencia de opiniones comunes, puesto que comparten experiencias y marcos mentales: constituyen, parafraseando a Fish (1989), una comunidad de interpretación. Fue posible constatar en los profesores y profesoras noveles del estudio una actitud muy activa en la recontextualización de planes y programas oficiales en el aula. Se pudo apreciar claramente una actitud selectiva y consciente que los lleva a adaptar el currículum a la realidad de los niños. De las respuestas más comunes en cuanto a los desafíos de la profesión, los profesores del estudio se aproximaron a la innovación, puesto que se orientan a mejorar e innovar las prácticas pedagógicas, tratando de crear nuevas estrategias didácticas, que son resultado de su formación.

En los noveles del estudio, se pudo constatar la contradicción entre el ser portadores de un credo pedagógico dialógico, solidario y comprometido socialmente, y la aplicación de medidas tradicionales de control producto del *habitus* lejano a la escuela de los estudiantes y al peso de las prácticas tradicionales. Ese credo pedagógico no está articulado con el apoyo de un aparato teórico coherente.

Se vislumbraron claras huellas de un proceso de construcción de la identidad profesional basado en el orgullo de pertenecer a una universidad experimentada como superior a otras (por ser tradicional, acreditada) y sentirse portadores/as de una vocación verdadera. Sin embargo, no fue posible apreciar indicios de hostilidad hacia los profesionales formados en otras instituciones.

Del material estudiado, se desprende la existencia de un alto grado de compromiso social con estudiantes marcados por la pobreza, la marginalidad y la exclusión social. Llama poderosamente la atención el claro menosprecio e

incomprensión ante la relación dialéctica y dinámica que existe entre teoría y práctica. En este sentido, es posible apreciar una mirada unilateral que privilegia a la mirada pragmática, el quehacer práctico, en enunciados impregnados por un pensamiento más cercano al conocimiento ordinario que al científico (Schuster, 2005). Una idea frecuentemente reiterada en el discurso de los/las entrevistados/as fue que la malla curricular de la formación inicial debería estar relacionada de manera directa con la práctica del aula (desde aquella visión, todo lo demás serían teorías innecesarias y superfluas). Este marcado menosprecio por el campo de la teoría permitiría explicar, al menos en parte, la ausencia de un lenguaje profesional para describir, explicar/comprender y analizar los fenómenos de la educación: que no existan prácticas totalmente puras y desprovistas de visiones teóricas no es una concepción que sea parte del horizonte interpretativo de los/las entrevistadas.

Que pueda desarrollarse una relación dialéctica entre teoría/práctica es algo que parece, por ahora, escapar a la comprensión de profesores principiantes, puesto que la misma tendencia ha sido notada en un contexto tan distinto al nuestro como lo es el de Escandinavia (Selander y Bronäs, 2003). Un desafío para la formación de profesores lo constituye el profundizar y ampliar el estudio de las experiencias de los docentes noveles y contrastar los resultados con la construcción de la malla curricular.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajagan Lester, L., Sáez, G., Muñoz, C., Rodríguez, G. y Cea Córdova R. (2014). Docentes noveles y los procesos de recontextualización en contextos de vulnerabilidad. *Cuadernos de Pesquisa*, 44(154), 960-980.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(1), 44-59.
- Bauman, Z. (1992). *Att tänka sociologiskt*. Göteborg: Korpen.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Fayard.
- Bourdieu, P. (2010). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlgrén, I., Handal, G. y Vaage, S. (2005). *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. Londres y Washington D.C.: The Falmer Press.
- Eirín, R., García, H. y Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 13(1), 101-115.

- Eneroth, B. (2009). *Kvalitativ metod för samhällsvetenskaplig forskning*. Estocolmo: Akademilitteratur.
- Fish, S. E. (1989). Interpreting the variorum. En R. Rylance (Ed.), *Debating texts: A Reader in 20th Century Literary Theory and Method* (pp. 155-171). Oxford: University Press.
- Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. México D.F.: Siglo XXI.
- Greimas, J. A. (1976). *Semántica estructural: investigación metodológica*. Madrid: Gredos.
- Greimas, J. A. (1990). *The Social Sciences: A Semiotic View*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Kvale, S. (2007). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, U. (1997). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Monclús, A. (1988). *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire. Nuevos planteamientos en educación de adultos*. Barcelona: Anthropos.
- Muñoz, C., Ajagan, L., Sáez, G., Cea, R. y Luengo, H. (2013). Relaciones dialécticas antagónicas entre la cultura escolar y la cultura de niños y niñas de contextos vulnerables. *Universum*, 28(4), 129-148.
- Ödman, P.J. (2007). *Tolkning, förståelse och vetande: hermeneutik och praktik*. Estocolmo: Akademiska Förlag.
- Schuster, F. G. (2005). *Explicación y predicción: la validez del conocimiento en ciencias sociales*. Buenos Aires: Clacso Libros.
- Selander, S. y Bronäs, A. (2003). *Till frågan om teori och praktik i akademisk yrkesutbildning: Ett diskussionsunderlag*. Estocolmo: Didaktik och Design.

# LABORATORIOS VIRTUALES PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE QUÍMICA EN ESCOLARES CHILENOS

Francisco Brovelli Sepúlveda  
Universidad de Concepción  
fbrovelli@udec.cl

Paola Anaya Domínguez  
Universidad de Concepción  
panaya@udec.cl

Melanie Villegas Guzmán  
Deutsche Schule Los Angeles  
mvillegas@gmail.com

## RESUMEN

El trabajo experimental tiene una escasa presencia en Chile debido, principalmente, a la falta de la infraestructura apropiada en los establecimientos educacionales, los altos costos de operación de los laboratorios de ciencias, la falta de motivación por parte de los profesores y un currículum escolar en extremo extenso. Ante esta situación, una herramienta que permite compensar la falta de experimentación a nivel escolar son los laboratorios virtuales, pero en Chile existen escasos reportes acerca del empleo de este tipo de recursos pedagógicos. Por esta razón, el propósito de este estudio fue determinar la influencia de Laboratorios Virtuales de Química (LVQ) en el rendimiento académico y motivación de alumnos de enseñanza media. Para alcanzar dicho objetivo, se diseñaron actividades experimentales de acuerdo con los planes y programas vigentes para 3°-4° año de EM y estas fueron aplicadas en cuatro cursos de dos establecimientos educacionales de la ciudad de Los Ángeles (uno particular-subvencionado y otro público-municipal). Además, se aplicaron encuestas motivacionales a los alumnos. Los resultados evidencian que los estudiantes de ambos establecimientos mejoraron su rendimiento académico, encontrándose la mayor variación en el colegio de régimen particular-subvencionado. No obstante, respecto de la calificación final en la asignatura de Química, la diferencia más significativa se produjo en el colegio de tipo público-municipal. Junto con lo anterior, se logró establecer que la herramienta aplicada influyó positivamente en la motivación de los aprendientes.

**PALABRAS CLAVE:** Laboratorio virtual, química, enseñanza, aprendizaje, ciencias, motivación.

## INTRODUCCIÓN

La incorporación del estudio de las Ciencias en el currículum escolar tiene como objetivo fundamental el desarrollo de personas integrales, ya que promueve actitudes y hábitos de gran importancia en la sociedad actual (Cárdenes, Martínez, Santa Ana, Mingarro y Domínguez, 2008). En su enseñanza, deben estar presentes dos componentes fundamentales —la teoría y la experimentación— que entablan una relación de necesidad mutua: se considera como “incompleta” una enseñanza meramente teórica (Barberá y Valdés, 1996; López y Morcillo, 2007). En este sentido, el laboratorio cumple con la función de ser un ambiente de aprendizaje donde se conjugan teoría y práctica (Carrascosa, Gil y Vilches, 2006; Flores, Caballero y Moreira, 2009). Sin embargo, la realidad de los establecimientos educacionales públicos chilenos demuestra que el trabajo experimental tiene una escasa presencia debido a la ausencia de una infraestructura apropiada y a los altos costos de operación de los laboratorios de ciencias. Además, la sobrecarga de los profesores y la extensión de los contenidos que deben abordar en el currículum escolar contribuyen a acentuar una visión empobrecida de la actividad científica (Carrascosa et al., 2006).

Una solución que permitiría compensar la falta de experimentación en la enseñanza científica actual proviene de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, comúnmente denominadas TICs (Olivar y Daza, 2007). Dentro de estas tecnologías, se destacan los laboratorios virtuales que aportan una nueva perspectiva de trabajo para el estudiante, siendo un factor motivador que contextualiza las ciencias con sus aplicaciones y que genera actitudes críticas en los estudiantes (Cárdenes et al., 2008). Estudios al respecto indican que el uso de dichas tecnologías mejora la motivación de los aprendientes y permite una mejor comprensión de los conceptos, logrando cambiar la percepción de los estudiantes hacia las ciencias (Bautista, 2004; López y Morcillo, 2007).

Es por las razones previamente aludidas que el objetivo de esta investigación fue tanto la implementación de Laboratorios Virtuales de Química (LVQ) como la determinación de su influencia en la motivación y el rendimiento académico de estudiantes pertenecientes a dos establecimientos educacionales públicos de la ciudad de Los Ángeles, Región del Bío Bío.

## MARCO REFERENCIAL

### 1. Enseñanza de las Ciencias.

El propósito de las ciencias es interpretar determinados fenómenos e intervenir en ellos a través de un conjunto de conocimientos teórico-prácticos estructurados (Izquierdo, San Martí y Espinet, 1999). La enseñanza de una

ciencia experimental como la Química tiene dos componentes fundamentales: la teoría y la experimentación. Las mediciones internacionales (Cofré, Camacho, Galaz, Jiménez, Santibáñez y Vergara, 2010) evidencian que el desempeño de los escolares chilenos llega sólo al nivel de recordar conceptos científicos simples y usar un conocimiento científico común para elaborar o evaluar conclusiones (SIMCE, 2012).

Las propuestas dirigidas a enfrentar tal problemática han seguido un curso regular y tradicional: el responsabilizar a los profesores e implementar ajustes curriculares. Como consecuencia, el trabajo experimental no sólo tiene una escasa presencia en la enseñanza escolar de la Química, sino que, además, la falta de una infraestructura apropiada para este tipo de actividades y los altos costos de operación de los laboratorios no son incentivos para la experimentación (Cofré et al., 2010; Lagrotta, Laburú y Barros, 2008), contribuyendo a una visión distorsionada y empobrecida de dicha disciplina (Carrascosa et al., 2006).

En la nueva era de las tecnologías y teniendo en consideración el contexto de los aprendientes, un factor importante que influye en el contexto de enseñanza-aprendizaje es la motivación, la cual es entendida como un proceso general que inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta involucrando variables tanto cognitivas como afectivas (Edel, 2003). Diversos autores (Edel, 2003; Flores y Gómez, 2008; García y Doménech, 2002; González-Pienda, 2003) sugieren que la motivación genera un cambio de actitud de los estudiantes ante su proceso formativo (García y Doménech, 2002). Muchas veces para los alumnos el estudio de las ciencias se vuelve una tarea impositiva, por tanto, diseñar e implementar estrategias de enseñanza que aumenten la motivación podría cambiar la perspectiva de los estudiantes sobre el conocimiento científico.

## **2. Laboratorios Virtuales en la enseñanza de las Ciencias.**

Las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) son una herramienta que permitiría compensar las deficiencias de la enseñanza de las ciencias en el currículum escolar (Olivar y Daza, 2007). Dentro de estas destacan los laboratorios virtuales, que son simulaciones digitales en un ambiente casi real y comprenden desde visitas guiadas hasta prácticas complejas en un ambiente interactivo y seguro (Monge y Méndez, 2007). Los laboratorios virtuales pueden propiciar una nueva perspectiva de trabajo para el estudiante (López y Morcillo, 2007), ya que su implementación en el aula muestra que se produce un aumento de la motivación, rendimiento académico y comprensión de los conceptos, lo que mejora la percepción de los estudiantes hacia las ciencias. Otras consecuencias del uso de las TICs en el aula son: el aumentar la participación activa de los aprendientes y el flexibilizar la práctica pedagógica a fin de favorecer el aprendizaje individualizado y personalizado, ayudando a prestar una mejor atención a la diversidad e individualidad de los

estudiantes (Bautista, 2004; López y Morcillo, 2007). El uso de estas tecnologías en Chile es escaso o, en algunos contextos, nulo, y la única experiencia que ha sido documentada hasta la fecha es el proyecto desarrollado en el año 2008 por la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Concepción sobre experiencias virtuales basadas en tecnologías de visualización para la modernización y apoyo de la enseñanza de ciencias físicas, matemáticas y químicas en la educación básica.

La disponibilidad de un programa informático adecuado para diferentes situaciones de aprendizaje es lo que permitiría diversificar y generalizar el uso de las TICs. El trabajo experimental en asignaturas científicas forma parte del corpus disciplinar (López, 2008), por lo que los nuevos modelos pedagógicos —apoyados en el aprendizaje mediatizado por herramientas informáticas— deben atender tanto a la didáctica de las ciencias experimentales como también a los objetivos procedimentales que persiguen el desarrollo de determinadas destrezas intelectuales en relación con los procesos científicos. Desde la perspectiva de las disciplinas científicas, se hace imperioso planificar situaciones de aprendizaje cuyos procedimientos reciban un tratamiento didáctico específico (Lagrotta et al., 2008).

La disponibilidad de programas informáticos adecuados a las diferentes disciplinas, niveles y objetivos educativos, cuya utilización y adaptación requiera de una mínima preparación por parte de profesores y de los estudiantes, podría ser una de las claves para impulsar la utilización de las TICs en el aula, especialmente en el ámbito de la enseñanza científica.

## MÉTODO

El objetivo de la investigación fue determinar la influencia de Laboratorios Virtuales de Química (LVQ) en el rendimiento académico y motivación de alumnos de enseñanza media. La metodología empleada para diseñar el estudio fue de tipo cuantitativa. La muestra de estudio fue intencional, puesto que los grupos se seleccionaron de acuerdo a ciertas características de interés. El tipo de muestreo fue por conglomerados, ya que la muestra se encontraba organizada y distribuida con anterioridad.

La muestra que formó parte de este estudio estuvo compuesta por 98 alumnos, cuyas edades fluctúan entre los 15 y 17 años, pertenecientes a cuatro cursos distintos de un establecimiento municipal y de otro particular-subvencionado. Los alumnos pertenecientes al colegio municipal fueron un total de 66 (distribuidos en dos cursos), mientras que los del establecimiento particular-subvencionado sumaron un total de 32 (divididos también en dos cursos). En ambas escuelas, dado que de cada una se tomaron dos cursos, uno fue utilizado como grupo control y el otro fue sometido a tratamiento.

Para el diseño de las actividades del LVQ, se utilizó el software *Crocodile Chemistry* ([www.yenka.com](http://www.yenka.com)) y las actividades experimentales se diseñaron de acuerdo a tres contenidos preestablecidos que debían ser desarrollados durante el semestre académico: Termoquímica, Ácido-base y Electrolitos en disolución.

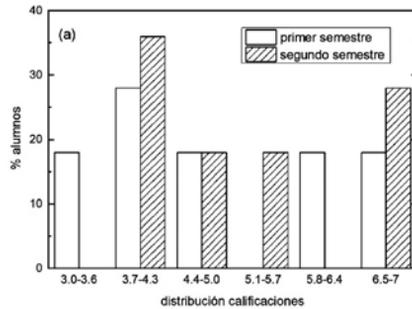
Los datos fueron recogidos mediante evaluaciones de las actividades experimentales y encuestas. En primer lugar, las evaluaciones tuvieron como propósito medir los aprendizajes de conceptos fundamentales involucrados en el desarrollo de cada actividad experimental. En segundo lugar, se llevó a cabo una encuesta que se basó en un extracto del instrumento desarrollado por la investigación *The Relevance of Science Education* (Vázquez y Manassero, 2009) y donde se incluyeron preguntas para cuantificar de manera específica la motivación por la asignatura de Química.

En el análisis de datos se aplicaron diferentes herramientas estadísticas (pruebas de normalidad, prueba de hipótesis y prueba t-Student), que permitieron determinar si las variaciones obtenidas diferían entre sí de manera significativa respecto a las medias. También, se efectuó un análisis correlacional (r de Pearson) para observar la existencia, o inexistencia, de correlación positiva entre las variables estudiadas.

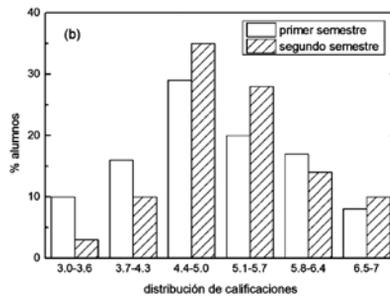
La confiabilidad del instrumento de medición se determinó mediante el cálculo del coeficiente Alfa-Cronbach, el cual, junto con ponderar la fiabilidad de una escala de medida, permite medir una cualidad que no puede observarse directamente en una población de estudio. El coeficiente Alfa-Cronbach arrojó un valor de 0.840 para las preguntas orientadas hacia las ciencias en general y un valor de 0.811 para la sección orientada hacia Química.

## **RESULTADOS**

Los rendimientos académicos de los alumnos que participaron del estudio evidenciaron que los promedios de las calificaciones obtenidas en Química fueron inferiores a los promedios de Ciencias y al promedio general en ambos establecimientos educacionales (situación que sugiere que existen factores externos al estudiante que influyen su percepción respecto de la asignatura). En el caso del colegio particular-subsuccionado, los resultados obtenidos por el grupo experimental se muestran en la Figura 1a en la que se puede observar que la calificación promedio en Química aumentó de manera desacelerada y que el cambio no fue significativo ( $t=0.253$ ). Por su parte, los resultados obtenidos por los sujetos del establecimiento público se ilustran en la Figura 1b y se evidencia una variación importante ( $t=0.003$ ) que indica que, efectivamente, hubo un notorio cambio en el rendimiento de los aprendientes.

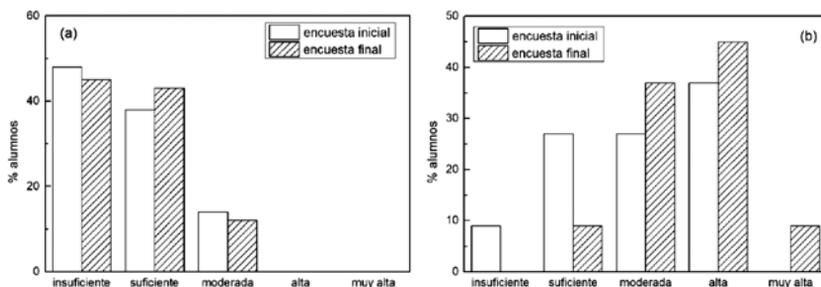


**Figura 1a.** *Distribución de calificaciones de sujetos del establecimiento particular-subvencionado.*



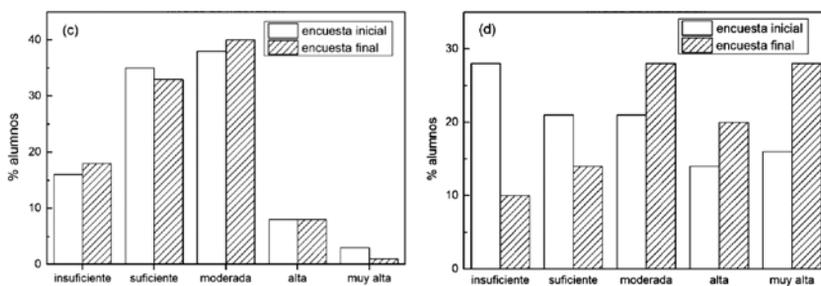
**Figura 1b.** *Distribución de calificaciones de sujetos del establecimiento público-municipal.*

En cuanto a la motivación de los sujetos por el estudio de las Ciencias, y a partir de la encuesta aplicada, la Figura 2 a-b ilustra los resultados obtenidos para la asignatura de Química. Estos muestran que la motivación se distribuye en niveles que van desde “insuficiente” a “alta”. Sin embargo, luego de la intervención es posible observar cambios significativos en las distribuciones ( $t=0.001$ ), llegando incluso al nivel más alto de motivación (antes eran inexistentes).



**Figura 2 a-b.** Niveles de motivación por Química de los sujetos del establecimiento particular-subvencionado, siendo (a) el grupo control y (b) el grupo experimental.

Con relación a la motivación de los sujetos pertenecientes al establecimiento público-municipal, los resultados de la encuesta (Figura 2 c-d) indican que los alumnos presentan niveles de motivación entre “suficiente” y “muy alto”. Luego de realizada la intervención, se pudieron observar diferencias estadísticamente significativas ( $t=0.001$ ), por tanto, hubo un aumento en los niveles de motivación, pasando esta “alto” y “muy alto”.



**Figura 2 c-d.** Niveles de motivación por Química de los sujetos del establecimiento particular-subvencionado, siendo (c) el grupo control y (d) el grupo experimental.

Mediante un análisis correlacional del coeficiente Pearson fue posible determinar si la motivación y el rendimiento académico estaban o no relacionados. Los resultados encontrados para el establecimiento particular-subvencionado indican que la correlación fue de  $r=0.18$ , mientras que para el establecimiento público-municipal fue de  $r=0.33$ . Estos valores indican que no existe

relación entre variables, siendo independiente una de la otra.

Para establecer la veracidad de la hipótesis planteada al inicio del estudio —los LVQ influyen de manera positiva el rendimiento académico de alumnos de EM— se llevó a cabo un análisis comparativo entre el grupo control y el experimental en ambos establecimientos educacionales. En el colegio particular-subsuvcionado los valores encontrados para el estadístico  $t=3.125$  fueron mayores que el valor crítico  $t_{0.05}(30)=1.697$  (con un nivel de significación  $\alpha=0.05$ ). Para el colegio público-municipal el valor del estadístico  $t=1.783$  fue mayor al valor crítico  $t_{0.05}(64)=1.671$  (con un nivel de significación  $\alpha=0.05$ ). En consecuencia, existe evidencia suficiente para aseverar que el uso de LVQ influyó en el rendimiento académico de los sujetos, siendo comprobada la hipótesis inicial.

Con objeto de determinar la influencia del uso de LVQ en la motivación de los alumnos de ambos establecimientos, también se aplicó una prueba de hipótesis. La hipótesis operacional ( $H_1$ ) que se planteó fue: “el uso de laboratorios virtuales mejora la motivación de los estudiantes en la asignatura de Química”, siendo la hipótesis nula ( $H_0$ ) su negación. Para el colegio particular-subsuvcionado, la prueba de hipótesis arrojó un valor del estadístico  $t=7.980$ , que es mayor al valor crítico  $t_{0.05}(30)=1.697$  (con un nivel de significación  $\alpha=0.05$ ). Respecto del colegio público-municipal, la prueba de hipótesis entregó un valor del estadístico  $t=3.544$ , valor que es superior al valor crítico  $t_{0.05}(64)=1.671$  (con un nivel de significación  $\alpha=0.05$ ). Por lo tanto, la evidencia rechaza la hipótesis nula a favor de la operacional, indicando que el uso de laboratorios virtuales sí influye en la motivación de los sujetos.

## CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos a partir de la implementación del Laboratorios Virtuales de Química (LVQ) y la aplicación de la encuesta sobre motivación fueron positivos, lo que permitió comprobar que, en distintos contextos educativos, la introducción de esta estrategia didáctica influyó de manera positiva tanto en el rendimiento académico como en la motivación de los estudiantes de tercer año de enseñanza media.

Los niveles de motivación que evidenciaron los alumnos pertenecientes al establecimiento particular-subsuvcionado por las asignaturas del área de Ciencias se ubicaron entre “suficiente” y “moderado”, mientras que los de los estudiantes del establecimiento público-municipal estuvieron entre “moderado y alto”. En cuanto a los niveles de motivación por la asignatura de Química, tanto los sujetos del colegio particular-subsuvcionado como los del colegio público-municipal se ubicaron entre el nivel “suficiente” y “alto”. Una razón que podría explicar las diferencias entre Ciencias y la asignatura de Química en este aspecto es que los alumnos consideran que deben estudiar por obligación

con el objetivo de obtener buenas calificaciones, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso, ganar recompensas, etc. (Fuentes, 2005; García y Doménech, 2002; Lamas, 2008; Valdés, Ramírez y Martín, 2009).

Además, los estudiantes declararon que la metodología comúnmente aplicada por el profesor no es la correcta, ya que el contenido que deben “memorizar” es demasiado. De esta forma, se ha dado paso a una enseñanza verbalista, desinteresada, descontextualizada y centrada en la memorización de datos puntuales, cuyo significado formativo y relevancia son precarias (Campanario y Moya, 1999; García y Doménech, 2002; Hernández et al., 2011; Torres, 2010). Más aún, existe un escaso nivel de pertinencia entre la didáctica y la realidad de los estudiantes en las prácticas tradicionales de enseñanza. Por lo tanto, la poca utilidad práctica que se le otorga al conocimiento adquirido genera bajos niveles de aprendizajes, afectando directamente su motivación (Hernández et al., 2011; Torres, 2010). El mayor fracaso en las disciplinas científicas se puede atribuir al elevado nivel conceptual de las asignaturas y a su enseñanza descontextualizada (Hernández et al., 2011), lo que, junto a la metodología tradicional del profesor, genera clases poco atractivas y que no permiten la participación activa de los alumnos.

Los resultados de la aplicación de las actividades experimentales mediante LVQ señalan que en ambos establecimientos se produjeron mejoras significativas en los aprendizajes de los alumnos, evidenciándose una mayor variación en el colegio particular-subvencionado. Sin embargo, dichos resultados de aprendizaje no se reflejaron en la calificación final obtenida en Química, siendo significativa esta variación solamente en el colegio público-municipal. Acorde con lo anterior, el uso de LVQ puede constituirse en un factor motivador dentro de la sala de clase al permitir una mejor comprensión de los conceptos teóricos tratados, al aumentar la colaboración entre estudiantes en el desarrollo de las actividades experimentales y al propiciar una mayor flexibilidad en la enseñanza, favoreciendo el aprendizaje autónomo (Bautista, 2004; López y Morcillo, 2007). En este sentido, la aplicación de esta estrategia de enseñanza potencia el aprendizaje a través del descubrimiento, ya que para su desarrollo sólo se requieren algunos conceptos básicos. Esto provoca que el alumno realice la actividad de manera independiente, generando conclusiones a partir de la propia experimentación (Campanario y Moya, 1999; López, 2008; Torres, 2010).

Finalmente, el desarrollo de actividades experimentales mediante el uso de LVQ influyó positivamente en la motivación de los alumnos de ambos establecimientos, generando una redistribución de los niveles motivacionales iniciales hacia otros mayores luego de finalizado el proceso de intervención. Igualmente, el empleo de LVQ tuvo efectos notorios en el rendimiento académico de los alumnos. No obstante, el uso de las TICs para la enseñanza debería fomentarse tempranamente (a finales de la enseñanza básica y a principios de la enseñanza media), para lograr aprendizajes significativos en los alumnos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barberá, O. y Valdés, P. (1996). El trabajo práctico en la enseñanza de las ciencias: una revisión. *Enseñanza de las ciencias*, 14(3), 365-379.
- Bautista, A. (2004). Calidad de la educación en la sociedad de la información. *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 509-520.
- Campanario, J. y Moya, A. (1999). ¿Cómo enseñar Ciencias? Principales tendencias y propuestas. *Enseñanza de las Ciencias*, 17(2), 179-192.
- Cárdenes, A., Martínez, F., Santa Ana, E., Mingarro, V. y Domínguez, J. (2008). Aprender química para un futuro sostenible. Aspectos CTSA en la química de 2º de Bachillerato utilizando las TIC. *Grupo Lentiscal de Didáctica de la Física y Química*, 1-10.
- Carrascosa, J., Gil, D. y Vilches, A. (2006). Papel de la actividad experimental en la educación científica. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 23(2), 157-181.
- Cofré, H., Camacho, J., Galaz, A., Jiménez, J., Santibáñez, D. y Vergara, C. (2010). La educación científica en Chile: debilidades de la enseñanza y futuros desafíos de la educación de profesores de ciencia. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, 2, 279-293.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Flores, J., Caballero, M. y Moreira, M. (2009). El laboratorio en la enseñanza de las ciencias: Una visión integral en este complejo ambiente de aprendizaje. *Revista de Investigación*, 68(33), 75-111.
- Flores, R. y Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1).
- García, F. y Doménech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. Reflexiones pedagógicas. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 1(6), 24-36.
- González-Pineda, J. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista galego-portuguesa de Psicología y Educación*, 7(8), 247-258.
- Hernández, V., Gómez, E., Maltes, L., Quintana, M., Muñoz, F., Toledo, H., Riquelme, V., Henríquez, B., Zelada, S. y Pérez, E. (2011). La actitud hacia la enseñanza y aprendizaje de la ciencia en alumnos de Enseñanza Básica y Media de la Provincia de Llanquihue, Región de Los Lagos-Chile. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 71-83.

- Izquierdo, M., San Martí, N. y Espinet, M. (1999). Fundamentación y diseño de las prácticas escolares de ciencias experimentales. *Enseñanza de las Ciencias*, 17(1), 45-59.
- Lagrotta, M., Laburú, M. y Barros, M. (2008). La implementación o no de actividades experimentales en Biología en la Enseñanza media y las relaciones con el saber profesional, basadas en una lectura de Charlot. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7(3), 524-538.
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *LIBERABIT: Sociedad Peruana de resiliencia*, 14, 15-20.
- López, M. y Morcillo, J. (2007). Las TIC en la enseñanza de la Biología en la educación secundaria: los laboratorios virtuales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las ciencias*, 6(3), 562-576.
- López, M. (2008). Los laboratorios virtuales aplicados a la Biología en la enseñanza secundaria, una evaluación basada en el modelo “cipp”. Memoria (grado de Doctor). Universidad Complutense de Madrid.
- Monge, J. y Méndez, V. (2007). Ventajas y desventajas de usar laboratorios virtuales en educación a distancia: la opinión del estudiantado en un proyecto de seis años de duración. *Revista Educación*, 31(1), 91-108.
- Olivar, A. y Daza, A. (2007). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su impacto en la educación del Siglo XXI. *Negatium*, 3(7), 21-46.
- Torres, M. (2010). La enseñanza tradicional de las ciencias versus las nuevas tendencias educativas. *Revista electrónica Educare*, 14(1), 131-142.
- Valdés, A., Ramírez, M. y Martín, M. (2009). Motivación hacia el estudio de la Química en estudiantes de Bachillerato Tecnológico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(3), 1-11.
- Vázquez, A. y Manassero, M. (2009). La relevancia de la educación científica: Actitudes y valores de los estudiantes relacionados con la ciencia y la tecnología. *Enseñanza de las ciencias*, 27(1), 33-48.

# EL CAMINO DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE PROFESORES NOVELES FORMADOS EN LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Gonzalo Sáez Núñez  
Universidad de Concepción  
gsaez@udec.cl

Gloria Sanzana Vallejos  
Universidad de Concepción  
glosanzana@udec.cl

Luis Ajagan Lester  
Universidad de Concepción  
luiajagan@udec.cl

Marcela Suckel Gajardo  
Universidad de Concepción  
marcelasuckel@udec.cl

## RESUMEN

El artículo presenta los resultados de una investigación de carácter cualitativa efectuada en el contexto de un programa de acompañamiento a docentes noveles, basado en la investigación-acción, desarrollado por la Facultad de Educación en el marco del convenio de desempeño UCO-1203. El estudio — que involucró a 30 docentes noveles egresados de las carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Pedagogía en Educación General Básica (Universidad de Concepción)— indagó en los principales elementos que intervienen en el proceso de construcción de la identidad profesional a partir de las primeras experiencias docentes en escuelas y liceos. La investigación comprende el análisis de entrevistas y de los diferentes documentos escritos desarrollados por los sujetos del estudio en el marco de un procedimiento de trabajo pedagógico en base a realización de proyectos de investigación-acción. El ciclo de trabajo desarrollado por los docentes noveles permitió describir los elementos que interactúan en el campo profesional y en el de la reflexión teórica que concurren en la edificación de la identidad profesional. De aquellos elementos destacan como las principales problemáticas tanto el control como la rigidez curricular y la ausencia de espacios para la reflexión pedagógica al interior de la unidad educativa. Los docentes noveles definieron la escuela como un campo que reproduce el capital simbólico imperante y estimaron

relevante la consideración del *habitus* de los estudiantes en la formulación de sus propuestas. Del mismo modo, asociaron su rol profesional a procesos vinculados con la reflexión sobre sus prácticas, las que, como señalaron, trascienden el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo como eje de su acción el desarrollo de habilidades en los estudiantes con los que trabajan.

**PALABRAS CLAVE:** Docentes noveles, identidad profesional, investigación acción, problematización.

## INTRODUCCIÓN

Consolidar el proceso de identidad profesional docente es un desafío relevante para la política educativa. El asegurar una inserción positiva del docente novel en el contexto de aula real tiene mayores posibilidades de garantizar la efectividad de su enseñanza sobre la calidad del aprendizaje de sus estudiantes. El proceso de inserción involucra al pedagogo en cuanto la visión particular sobre su trabajo y su sentido de misión o tarea, las que contrasta —con un sentimiento de confianza variable respecto de su preparación inicial— al enfrentar demandas o conflictos de aula ante los cuales pide apoyo y formula preguntas que no siempre tienen respuesta y que, por consiguiente, obstaculizan su posibilidad de autodesarrollo. Este aspecto es crucial, ya que es en los primeros años de docencia donde se consolida la identidad profesional del docente novel, siempre que esto se acompañe de reflexión.

Se han identificado dos grandes variables que inciden en el proceso del docente novel: el macro escenario, condicionado por el conjunto de políticas nacionales que se relacionan directamente con el ejercicio de su profesión; y el micro escenario, configurado por el conjunto de elementos que constituyen la cultura escolar de la institución en que ejerce. La falta de tiempo para reflexionar y el foco excesivo en los resultados de aprendizaje estandarizado son factores estructurales que en Chile complejizan estos escenarios.

En este marco de inserción profesional de los docentes noveles, la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción diseñó y ejecutó un programa de acompañamiento dirigido a docentes noveles, cuyos objetivos generales estuvieron focalizados en otorgar continuidad al proceso de formación de profesores(as) y desarrollar habilidades investigativas en docentes noveles mediante la metodología de la investigación-acción. El programa se llevó a cabo con la participación de 30 egresados que desarrollaron un proyecto de intervención pedagógica basado en la metodología de investigación-acción para, desde la problematización y reflexión sobre sus prácticas pedagógicas, aportar a su proceso de construcción de identidad profesional. A partir de esta experiencia el equipo investigador tuvo como objetivo responder las siguientes interrogantes respecto del docente novel:

- ¿Cómo percibe su rol, asociado al proceso de construcción de su identidad

profesional, a partir de las reflexiones sobre su práctica?

- ¿Cuáles son las problemáticas pedagógicas que consideran relevantes abordar al interior del aula?
- ¿Respecto de qué elementos teóricos fundamentan el desarrollo de una intervención pedagógica basada en la investigación-acción?
- ¿En torno a qué temáticas formulan las reflexiones pedagógicas en el marco de una intervención pedagógica basada en la investigación acción?

El estudio pretendió indagar en las interrogantes con el propósito de comprender las principales características del proceso de gestación de la identidad profesional en los primeros años de ejercicio de la docencia. Para esto se diseñaron y ejecutaron programas de acompañamiento para recién egresados de carreras de pedagogía de la Universidad de Concepción a fin de potenciar su autonomía profesional en el campo pedagógico. También se esperó obtener hallazgos relevantes respecto de las problemáticas pedagógicas y cómo dichos profesores las enfrentan, para analizar la pertinencia de los planes de estudio de las carreras de pedagogía en consideración de las primeras experiencias de los profesionales egresados.

## **MARCO REFERENCIAL**

### **1. El docente novel en la literatura.**

Los docentes noveles enfrentan la tensión entre los saberes y habilidades adquiridas en la etapa de su formación inicial y las demandas desde las políticas nacionales de educación, los requerimientos que la institución en las que se desempeñan les presentan, las formas de trabajo que observan en otros profesores y las posibilidades de respuesta que estas tensiones generan. La interacción entre estos elementos va configurando su identidad profesional, dado que “el docente novel acoge, rechaza, interpreta y reinterpreta estas experiencias como en una suerte de re-configuración de la identidad profesional que tal vez pensó que había adquirido en su formación inicial” (Ávalos, 2009, 12).

Kardos y Johnson (2007) encuestaron a 486 nuevos profesores en cuatro estados de Estados Unidos de Norte América. Al preguntarles hasta qué punto realizaban sus tareas profesionales solos o con ayuda de otros, constataron que apenas la mitad de los nuevos profesores trabajaban en colaboración con profesores de más experiencia, tenían la oportunidad de enseñar con otro profesor o consultaban sobre las estrategias de enseñanza aplicadas. Desconociendo su condición de noveles se esperaba de ellos que actuaran como expertos y, por tanto, ni se les consultaba si necesitaban apoyo ni se les ofrecían. La conclusión de los autores es que estos profesores (a) trabajaban aislados en sus aulas, (b) se los presumía expertos y (c) no eran parte de una comunidad amplia comprometida con la efectividad de la labor educativa de la escuela.

Respecto de la labor de las instituciones formadoras de profesores y

su rol, es posible constatar la creciente discusión en América Latina sobre la oferta de acompañamiento para profesores principiantes. A nivel nacional —y en un contexto marcado por la implementación de reformas a gran escala— la oferta de programas de alta calidad para los docentes noveles en servicio es un imperativo. Un factor relevante es que para progresar en el mejoramiento de la calidad de la educación se requieren evidencias empíricas de prácticas efectivas que puedan apoyar el aprendizaje docente (Montecinos, 2003, 16). En este sentido, las características asociadas a la renovación de las prácticas pedagógicas, y que se traducen en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, incluyen aspectos distintivos tales como: (1) tener como objetivo el mejoramiento de los aprendizajes de todos los estudiantes, dando respuestas a las necesidades educativas que los docentes han detectado en sus alumnos; (2) considerar que los contenidos del aprendizaje profesional emanan tanto desde dentro y fuera del aprendiz como desde la investigación y la práctica; (3) observar que los principios que guían un aprendizaje exitoso en los alumnos también guían el aprendizaje profesional de los profesores y otros educadores; (4) focalizar el programa en el qué y el cómo enseñar un área disciplinaria contemplada en el currículo escolar; (4) implementar actividades que fomentan la colaboración, otorgando amplias oportunidades para que los docentes compartan lo que saben; (5) ofrecer un acompañamiento sostenido en el tiempo; (6) contemplar evaluaciones regulares; y (7) la presencia de apoyo institucional para el Aprendizaje Docente (Montecinos, 2003).

## **2. Identidad profesional docente.**

El desarrollo de la identidad docente constituye para Ávalos (2009) un proceso de construcción personal de sentido respecto al trabajo de enseñanza y la asunción del mismo como una tarea de, por lo menos, mediano plazo. Su configuración implicaría elementos de motivación personal y de reconstrucción de sentido profesional en el que referentes sociales y el contexto socioeducativo cobran relevancia. Al parecer, es esperable que el proceso de reconstrucción de sentido se aborde a partir del acompañamiento al docente novel en el desarrollo de la estrategia de problematización de la práctica pedagógica.

## **3. Investigación-acción.**

Elliot (2000) define como objetivo de la investigación-acción el mejoramiento de la práctica y conocimientos, caracterizando dicho tipo de estudios según los siguientes aspectos: (1) se centran en el descubrimiento, aclaración y resolución de los problemas a los que se enfrentan los profesores para llevar a la práctica sus valores educativos; (2) suponen una reflexión simultánea sobre los medios y fines; (3) constituye una práctica reflexiva; (4) integran la teoría dentro de la práctica; y (5) suponen el diálogo con los compañeros de profesión.

Stenhouse (1968), en Elliot (2000), plantea la idea del profesor como investigador para relevar la dependencia del cambio pedagógico de la capa-

cidad de reflexión de los profesores. El desarrollo de un procedimiento de investigación-acción permitirá a los profesores noveles, que se encuentran en el proceso de gestación de su identidad profesional, acceder a conocimientos teórico y prácticos que le aporten niveles de autonomía y profundidad en su campo a fin de aminorar el *schok* en el que caen los docentes noveles y que los conduce a mimetizarse en la cultura de los establecimientos en los que laboran (instituciones que tienden a mantener estables las prácticas pedagógicas no necesariamente orientadas a la innovación para el aprendizaje de los estudiantes). Prevenir este *schok*, y sus posibles consecuencias, es la esencia del plan de acompañamiento que desarrollaron los sujetos en estudio.

## MÉTODO

### 1. Objetivos.

El objetivo general del presente estudio fue indagar y describir los principales elementos que operan en el proceso de identidad profesional de los docentes noveles. Consecuentemente, los objetivos específicos derivados fueron:

- 1) Describir las percepciones de los docentes noveles sobre su rol profesional, a partir de la estrategia de problematización de su práctica pedagógica.
- 2) Describir las problemáticas pedagógicas que los docentes noveles consideran relevantes de abordar al interior del aula, en el marco de un programa de acompañamiento basado en la investigación-acción.
- 3) Describir las intervenciones pedagógicas y los fundamentos teóricos que los docentes noveles desarrollaron en el marco de un programa de acompañamiento basado en la investigación-acción.
- 4) Describir las reflexiones pedagógicas que los docentes noveles elaboran en el marco de un programa de acompañamiento basado en la investigación-acción.

### 2. Tipo de estudio.

El proceso metodológico fue de tipo cualitativo, en consideración de la naturaleza del fenómeno a investigar que refiere a las percepciones sobre la configuración del rol docente y las problemáticas de aula que los profesores noveles consideran relevantes, para acceder al proceso de consolidación de la identidad profesional y la construcción del saber pedagógico que se gesta en el desarrollo de sus primeras experiencias profesionales.

De acuerdo a Vasilachis (2006, 29), la mirada cualitativa dirige el foco a cómo los actores sociales comprenden, experimentan y producen el mundo, por tanto, elementos centrales del estudio fueron: los contextos y los procesos, las perspectivas de los sujetos, cómo estos construyen significados y

sus experiencias, vivencias, relatos y saberes.

### **3. Diseño de la investigación.**

El diseño de investigación tuvo un carácter cuasi-inductivo, ya que se ajustó a los hallazgos y a las formas en que se expresa el conocimiento. El desarrollo metodológico estuvo determinado por fases organizadas en el marco del proceso de acompañamiento desarrollado por los sujetos participantes, que realizaron un procedimiento de investigación-acción contextualizado en sus experiencias.

Las fases que permitieron la recolección del material empírico fueron:

- 1) Diagnóstico de la realidad pedagógica.
- 2) Formulación de un problema de aula a ser intervenido.
- 3) Diseño de un plan de acción pedagógica asociado a fundamentos teóricos.
- 4) Análisis de resultados y reflexión pedagógica.

#### **3.1. Descripción de la muestra.**

El estudio comprendió una muestra intencionada de sujetos que compartían las siguientes características:

- Egresados de los años 2012 y 2013 de Facultad de Educación (Universidad de Concepción) de las carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Pedagogía en Educación General Básica. Esto para asegurar el carácter de novel (2 años experiencia laboral), ya que su proceso de identidad profesional y generación de conocimiento pedagógico se encontraba en proceso de consolidación.
- Que estuvieran desempeñándose profesionalmente en el sistema educativo formal (lo que garantizó la vivencia de prácticas pedagógicas).
- Que participaran en el programa de acompañamiento para docentes noveles desarrollado por la Facultad de Educación (Universidad de Concepción), cautelando el desarrollo de un procedimiento de investigación-acción sobre la problematización de su experiencia profesional.

#### **3.2. Recolección de datos.**

Las técnicas para la recolección de información corresponden a estrategias de contacto con la realidad del objeto de estudio de investigación. Para la recolección de datos de este estudio se utilizaron documentos escritos que los noveles produjeron en el marco del procedimiento de investigación-acción desarrollado y se definieron guiones de entrevistas semiestructuradas para cada una de las fases de recolección de material empírico previamente descritas. Las entrevistas permitieron profundizar en las temáticas centrales de cada

objetivo, a partir de los relatos de los textos escritos producidos por los noveles en el marco de las fases del proyecto de investigación-acción.

### **3.4. Análisis de datos.**

El proceso analítico se abordó de forma inductiva para aproximarse al material empírico recolectado sin categorías pre-concebidas y con objeto de captar la esencia sobre la manera en que los sujetos noveles perciben el proceso de construcción de su identidad profesional. Para esto se aplicaron técnicas de análisis de discurso y de contenido, procesando los datos desde una perspectiva hermenéutica, para identificar las categorías analíticas que emergieron de los participantes y así revelar temas y patrones característicos. Mediante el procedimiento de análisis del discurso, los datos se fragmentaron y dividieron en unidades significativas para luego re-organizarlas en agrupaciones o categorías que contenían dichas unidades menores con la finalidad de articularlas en torno a las interrogantes de la investigación.

Para la validación del material cualitativo se efectuó una triangulación metodológica, lo que implicó combinar más de un método investigativo y la recolección de diversos tipos de información. Como se señaló previamente, en el estudio realizado se combinaron entrevistas semi estructuradas con la información recabada en los documentos escritos que los noveles produjeron en el marco del procedimiento de investigación-acción desarrollado.

## **RESULTADOS**

Los sujetos del estudio, en el marco del desarrollo de un Programa de Acompañamiento a Profesores Noveles, abordaron las etapas del ciclo de investigación-acción (diagnóstico, diseño, implementación y reflexión) a partir de la formulación de problemáticas de aula asociadas al rol profesional que desempeñan, lo que permitió dar respuesta a las interrogantes planteadas.

Respecto de las percepciones de los docentes noveles sobre su rol profesional, estudiado a partir de la estrategia de problematización de su práctica pedagógica, se encontró que:

- **Trasciende el proceso de enseñanza.** Según los datos analizados es posible plantear que los docentes noveles del estudio asumen que un profesor no sólo debe adoptar una postura de enseñante, sino que además debe involucrarse con quienes forman parte de este proceso (entre ellos estudiantes, padres y apoderados, colegas, directivos y la comunidad educativa en general), asumiendo un rol que va más allá del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque ello signifique hacerse cargo de situaciones que no se tenían contempladas durante la formación inicial. Esta trascendencia les demanda una alta carga emocional.
- **Docente como facilitador de herramientas.** Los docentes noveles ya no

perciben su rol como un transmisor de conocimientos disciplinarios, sino que dan mayor énfasis a la construcción de aprendizajes por parte del niño; construcción que interpela a un docente mediador que les facilita herramientas para potenciar el desarrollo de sus habilidades, sin dejar de lado la parte actitudinal. En este sentido, las herramientas que los docentes noveles entregan a sus estudiantes tienen como foco principal que estos puedan enfrentarse a la sociedad habiendo desarrollado todas las habilidades para desenvolverse en ella sin dificultades.

- **Multiplicidad de roles.** La aproximación al trabajo pedagógico descrito por el docente novel da cuenta de la construcción de su rol en base a las experiencias, creencias o situaciones que enfrenta día a día, reflejándolo en las acciones que lleva a cabo en el aula y en el establecimiento. Es posible constatar una disonancia del rol docente entre el rol subjetivo (lo que el docente quiere realizar) y el rol actuado (lo que realmente realiza). Más en desarrollar actividades para enseñar contenidos, los docentes perciben el ejercicio de su rol centrado en los esfuerzos por desarrollar y potenciar las habilidades de sus estudiantes para que puedan afrontar diversas situaciones cotidianas. En este sentido, se detecta que los profesores asumen claramente un rol de mediador entre el aprendizaje y el estudiante.

Respecto de la percepción sobre las problemáticas pedagógicas que los docentes noveles consideran relevantes de abordar al interior del aula, en el marco de un programa de acompañamiento basado en la investigación-acción, se encontró que sus principales preocupaciones refieren a:

- **Control y rigidez curricular.** Según los análisis desarrollados se identifica como una dificultad relevante el control que ellos perciben que existe sobre su trabajo, reflejado en la presión por alcanzar la cobertura curricular y el considerar el currículum oficial como lo más relevante de la acción pedagógica. De esta priorización de la institución escolar sobre el currículum se desprenden muchas de las problemáticas que los docentes noveles identifican como relevantes. Para los noveles las conductas disruptivas al interior del aula se generarían por la obligación de implementar un currículum que no se vincula con los códigos lingüísticos ni con el capital cultural de sus estudiantes, por tanto, acercar el “distante currículum” evitaría el rechazo de este por parte de los aprendientes. Según los docentes noveles, los conflictos de aula van determinando que el foco de atención no sea el aprendizaje, lo que desvirtúa el clima de aula y que es comprendido como relevante para el desarrollo de la acción pedagógica.

Condiciones altamente valoradas al interior del aula por los docentes noveles se relacionan con un clima de aula armonizado por una relación basada en el diálogo y la buena convivencia, el que, según lo planteado en sus escritos, se ve opacado por un currículum percibido como impuesto y que genera tanto rechazo como conductas de resistencia por parte de los

estudiantes (lo que, a su vez, dificulta el desarrollo de las acciones pedagógicas tendientes a la generación de aprendizaje).

- **Ausencia de espacios para reflexionar sobre la práctica pedagógica.** Los noveles valoraron positivamente la reflexión sobre la práctica como herramienta para la profundización de las problemáticas que identifican en su quehacer profesional. A partir de los escritos es posible sostener que los docentes noveles perciben como una dificultad para su desarrollo el hecho de no contar con tiempo dentro de su espacio laboral para la reflexión y la investigación.

En relación con la descripción de las intervenciones pedagógicas y los fundamentos teóricos que los docentes noveles desarrollaron en el marco de un programa de acompañamiento basado en la investigación-acción, se pudo constatar que la argumentación teórica que utilizan los docentes noveles para fundamentar sus cursos de acción:

- **Definen a la escuela como un campo que reproduce el capital simbólico imperante.** Describen al sistema educacional como rígido y con dispositivos de control sobre la cobertura curricular. Los docentes noveles afirman que el sistema educativo tiende a considerar el “capital cultural” de la elite, puesto que la acción docente se reduce a la utilización de dispositivos didácticos (como unidades previamente diseñadas y libros de texto del Ministerio de Educación) que se referencian exclusivamente en el currículum y en las pruebas estandarizadas, agregando que sus estudiantes no poseen ese capital cultural y, por lo tanto, quedan desplazados progresivamente de comprender las materias que se les enseñan.
- **Contexto y *habitus*.** Los docentes noveles del estudio trabajan, principalmente, en contextos de alta vulnerabilidad social. Plantean en sus argumentos didácticos seguir caminos de trabajo pedagógicos orientados a considerar y rescatar el *habitus*<sup>4</sup> de sus estudiantes. Establecen como condición para sus intervenciones didácticas el generar espacios para que se valore y reconozca el *habitus* de los estudiantes, aceptando el capital cultural con el que ellos cuentan y, desde ahí, generar actividades de aprendizaje que permitan vincular las materias que enseñan con las diferentes realidades que estos presentan.
- **Aprendizaje significativo.** Lo planteado por los docentes noveles en sus propuestas de trabajo evidencia que otorgan importancia a la promoción de aprendizajes significativos en sus estudiantes, asumiendo el desafío pedagógico del desarrollo de habilidades cognitivas. Las problemáticas descritas por los docentes noveles, y que impiden el alcance del aprendizaje

---

<sup>4</sup> En consideración de las formulaciones de Bourdieu y Passeron (2001), el concepto de “*Habitus*” corresponde a algo que se ha adquirido de manera durable en el individuo y que se expresa en disposiciones permanentes.

significativo, vienen dadas por el desarrollo de clases tradicionales orientadas al tratamiento de conocimientos de forma declarativa (cuestión que asocian a la escasa autonomía que perciben poseer para el desarrollo de la acción docente). Ante esta realidad, proponen acciones tendientes a la implementación de estrategias didácticas que potencien en sus estudiantes el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior a fin de que estén capacitados para re-significar los conocimientos escolares y así habilitarlos en la reflexión de los hechos de la vida cotidiana.

- **Violencia escolar.** Otra problemática planteada como relevante por los sujetos del estudio es la violencia escolar y la manera en que esta impacta el aprendizaje de los niños, puesto que dichas situaciones entorpecen muchos de los escenarios educativos al afectar la convivencia y las relaciones entre compañeros. La problemática la vinculan al aprendizaje por imitación de modelos observados en juegos de video y proponen la aplicación de una metodología centrada en un trabajo colaborativo y empático que reduzca la violencia entre pares a través del establecimiento de normas de convivencia dentro del aula, mejora en el clima de trabajo escolar e inclusión de los apoderados en el apoyo de la metodología aplicada.

Respecto del objetivo específico que buscó describir las reflexiones pedagógicas que los docentes noveles elaboran en el marco de un programa de acompañamiento basado en la investigación-acción es posible sostener que estos perciben:

- **Diagnóstico de la realidad educativa.** Es comprendido, según lo planteado por los sujetos del estudio, como una herramienta que permite recabar información relevante y que puede ser la base de acciones de intervención en casos de conflicto en el aula. Ante este último, consideran al diálogo como una estrategia e instancia para conocer las inquietudes de los estudiantes. Por ello, el diagnóstico es catalogado como una instancia transformadora que permitiría explorar en los fundamentos de sus intervenciones pedagógicas con objeto de mejorar las condiciones en que los estudiantes aprenden, considerando para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje elementos como el contexto o ejemplos externos a la institución educativa en la que están insertos.
- **Alta valoración del trabajo en equipo.** Como una condición fundamental para poder encontrar soluciones a problemáticas que pudiesen presentarse en aula —específicamente, en la resolución de conflictos dentro de contextos vulnerables—, los sujetos del estudio sostienen que es importante rescatar los conocimientos y opiniones de profesores experimentados, propiciando espacios de diálogo para conocer estrategias que les permitan establecer una buena relación pedagógica con sus estudiantes. Esta colaboración entre pares no solo debería realizarse junto a profesores, sino que también es relevante, según lo planteado por los docentes noveles, incluir

al equipo directivo de la institución educativa en la que trabajan.

- **Relevancia del clima de aula.** Los docentes noveles consideran relevante la buena convivencia entre estudiantes y profesores. Para alcanzar un clima adecuado sostienen que se requieren espacios de reflexión en que los estudiantes sean protagonistas de un diálogo basado en el respeto y la tolerancia.
- **Sistematización del trabajo pedagógico.** Luego de la experiencia de ejecutar un proyecto de investigación-acción, los profesores noveles consideran relevante la sistematización del trabajo pedagógico al interior de las unidades educativas, de forma que el desarrollo de planes de acción trascienda el tratamiento de los contenidos prescritos por los programas ministeriales y sean producidos en instancias de trabajo permanente en la escuela o liceo. Plantean la relevancia de profundizar en el trabajo técnico-pedagógico en la escuela como una instancia para diseñar y compartir experiencias pedagógicas que les permitan abordar desafíos y generar instancias de desarrollo de conocimiento pedagógico.

## CONCLUSIÓN

Respecto a la percepción que el docente novel tiene de su rol, asociado al proceso de construcción de su identidad profesional, es posible concluir que esta trasciende el proceso de enseñanza-aprendizaje, otorgando mayor énfasis al proceso de construcción de saberes por parte del niño(a) o joven. En este sentido, los docentes noveles priorizan entregar herramientas a sus estudiantes para que puedan enfrentarse a la sociedad mediante el desarrollo de habilidades que los preparen para la superación de dificultades.

En relación a las problemáticas pedagógicas que los docentes noveles consideran relevantes, destaca la presión que perciben, por parte de los directivos de la institución escolar, en abordar en el aula los contenidos de enseñanza propuestos por el currículum oficial. Para los docentes noveles las conductas disruptivas al interior de la sala de clases se relacionan con la presión percibida por avanzar en el programa de estudio. Esto trae como consecuencia, según lo planteado por los sujetos del estudio, la reducción del tiempo de clases destinada a dar espacios para la armonización entre la cultura de herencia de los estudiantes y la del currículum oficial. La reflexión sobre la práctica surge como un proceso valorado positivamente como herramienta que posibilita al docente novel profundizar acerca de las problemáticas que detecta en su quehacer profesional.

Los docentes noveles, al desarrollar una intervención pedagógica basada en la investigación-acción, consideraron como fundamentos teóricos los conceptos de “capital cultural”, “*habitus*” y “aprendizaje significativo”. Desde la problematización pedagógica de la acción docente en el aula, los profesores argumentan que su acción se reduce a la utilización de dispositivos didácticos

(como unidades previamente diseñadas y libros de texto) que impiden progresivamente a los estudiantes la posibilidad de comprender las materias que se les enseñan. Los docentes noveles participantes del estudio trabajan principalmente en contextos de vulnerabilidad y establecen como condición para sus intervenciones didácticas el propiciar espacios de valoración y reconocimiento del *habitus* de sus estudiantes para, desde esa base, generar actividades que permitan vincular las materias impartidas con las diferentes realidades de sus estudiantes. A partir del procedimiento de trabajo pedagógico descrito y del ejercicio de la acción docente con autonomía en la toma de decisiones, los noveles visualizan como posible el logro de aprendizajes significativos y el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior en sus estudiantes a través de la re-significación de los conocimientos escolares y de la habilitación en la reflexión de los hechos de la vida cotidiana.

En relación a qué temáticas formulan reflexiones pedagógicas los docentes noveles, es posible rescatar la función diagnóstica de la realidad educativa, como una herramienta que potencia el rol investigador del docente novel y que le permite recabar información pertinente para la toma de decisiones en las tareas asociadas al diseño de las intervenciones pedagógicas. En este escenario resalta el diálogo con los estudiantes, visto como una estrategia de enseñanza-aprendizaje que permite conocer sus inquietudes ante un escenario de conflicto en el aula. De manera complementaria, destacan la importancia de rescatar los conocimientos de los profesores con más experiencia pedagógica y sistematizar el trabajo mediante instancias orientadas a diseñar y compartir experiencias que aborden desafíos y generen oportunidades de desarrollo de conocimiento pedagógico.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 44-59.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2001). *La Reproducción*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas. Revista de la Escuela de Psicología*, 2, 105-128.
- Kardos, S. M. y Johnson, S.M. (2007). On their own and presumed expert: New teacher's experiences with their colleagues. *Teachers College Record*, 109(9), 2003-2016.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

# **EL PROFESOR COMO INVESTIGADOR: CAMBIOS EN LA PRAXIS PEDAGÓGICA E IDENTIDAD PROFESIONAL**

Cecilia Maldonado Elevancini  
Universidad de Concepción  
cemaldon@udec.cl

Camila Arratia Ocampo  
Colegio San Nicolás, Concepción  
camilaarratia@gmail.com

Génesis Estrada Sáez  
Escuela Metodista 23, Coronel  
gestradasaez@gmail.com

Carla Acuña Rojas  
Colegio San Pablo, Curicó  
carla.acuna.r@gmail.com

Romina García Figueroa  
Instituto de Humanidades San Francisco de Asís, Lota  
rominagarciafigueroa@gmail.com

## **RESUMEN**

Nuestra época es un tiempo de cambios en la que al profesional docente se le exige capacidad constante de innovación tanto en los procesos como en los resultados de su actividad. Esto exige del docente una reflexión constante de su práctica para generar en sus alumnos conciencia de la importancia del conocimiento, de su valor de uso y del sentido del mismo (lo cual se encuentra expresado en el currículum escolar). En el contexto de realización de una investigación-acción, el presente artículo da cuenta de un estudio de caso sobre una docente que implementó una unidad de aprendizaje integrada, elaborada en colaboración con otras profesoras a lo largo del desarrollo del “Programa de Acompañamiento para Docentes Noveles” (en el marco del Diploma “Prácticas Pedagógicas para la innovación curricular en el aula”). Se exponen las experiencias de la docente y los resultados de aprendizaje que alcanzaron sus estudiantes. Junto con lo anterior, se analiza en profundidad el desarrollo de la capacidad investigativa en docentes noveles y los cambios en la forma de comprender los procesos de aprendizaje. Los resultados del estudio indican que la docente adquirió una visión crítica de su ser profesional y que a través del proceso logró cambios sustanciales en los aprendizajes de sus alumnos.

**PALABRAS CLAVE:** Investigación-acción, identidad profesional, unidad de aprendizaje integrada.

## **INTRODUCCIÓN**

En el contexto de realización del Diploma “Prácticas Pedagógicas para la innovación curricular en el aula” impartido por la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, se abordó el objetivo que dice relación con el desarrollo de habilidades investigativas por parte de profesores noveles mediante la investigación-acción orientada a la sistematización de las prácticas pedagógicas. Lo anterior implicó que los docentes participantes llevaran a cabo un trabajo de investigación, cuyo objetivo se centró en la consecución de dos propósitos: (1) lograr que los profesores formados en investigación-acción adquirieran una visión crítica e innovadora de su quehacer profesional; y (2) que los docentes implicados pudiesen diseñar una experiencia innovadora que permitiera generar aprendizajes significativos en sus estudiantes.

La investigación que se presenta constituye un estudio de caso sobre una experiencia en torno a la aplicación de un diseño didáctico integrado elaborado por cuatro profesoras (pero aplicada sólo por una de ellas debido a motivos administrativos). Igualmente, estuvo motivada por dos interrogantes principales: (1) ¿de qué forma la investigación-acción puede concretarse en el trabajo de aula para alcanzar mejores aprendizajes en los estudiantes? y (2) ¿de qué manera la investigación-acción contribuye a que el profesor tome conciencia de la importancia de la generación de conocimiento propio a fin de tener una visión crítica e innovadora de su quehacer profesional?

El diseño de la experiencia pedagógica se articuló en torno al tema “La época colonial en Chile” y consideró el trabajo conjunto de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Educación Tecnológica e Historia, Geografía y Ciencias Sociales. La intervención se realizó en un 5° año de Educación General Básica (EGB) de un colegio particular subvencionado de la comuna de Coronel (VIII Región del Bío Bío). En una primera instancia, con el objetivo de conocer a los estudiantes y sus formas de aprender, se llevó a cabo una fase de observación de clases junto con la aplicación de una entrevista semiestructurada, lo que permitió diagnosticar la percepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los estudiantes. En segundo lugar, se implementó el diseño didáctico integrado en el que la docente en cuestión abordó los objetivos y actividades de aprendizaje a través de estrategias motivadoras e innovadoras que potenciaron el rol activo de los estudiantes para promover su autonomía y el pensamiento crítico. El proceso culminó con el análisis de los resultados de aprendizaje de los alumnos y de su percepción acerca de la experiencia didáctica que vivenciaron.

## **MARCO REFERENCIAL**

### **1. Formación profesional.**

Se entiende como “formación profesional” el conjunto de procesos

sociales referidos a la preparación y formación del sujeto en aspectos precisos que le permitan un posterior desempeño en el campo laboral. En el caso de la profesión docente, este ejercicio no es sólo técnico, sino que también implica la formación de otros sujetos, lo que impone exigencias éticas considerables. Es por esto que la formación en las universidades debería centrarse en que los estudiantes obtengan conocimientos, habilidades, actitudes y valores ético-culturales contenidos en un perfil coherente con los requerimientos para un determinado ejercicio profesional (normalmente denominados “competencias”). Los procesos formativos conducen a la configuración de las capacidades de los aprendientes para responder a las demandas de su ejercicio profesional; cada competencia se construye a través de la combinación de habilidades cognitivas y prácticas, conocimientos (incluyendo el tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y conductuales (OECD, 2003). De este modo, los procesos formativos de los profesionales están fundamentados en el conocimiento científico, además de la experiencia probada en el área que aún no logra una legitimidad científica, pero que sí ha demostrado su eficiencia en el resultado del ejercicio profesional.

De acuerdo a distintos autores (Comisión Inicial Docente, 2005; Fernández, 2001; Imbernón 1994, 2002), la profesión docente ha dejado de ser una “artesanía” para pasar a ser una profesión en el sentido más prístino del concepto, a pesar de existir ciertas ambivalencias expresadas en la diversidad del currículum de formación docente existente en Chile y en países desarrollados. En sí la tendencia apunta a salvar lo que Lortie (1975) considera que es la necesidad de que la profesión docente supere la dependencia que genera el servir a los programas oficiales de educación para que, de esta forma, el profesor pueda adquirir independencia profesional en relación con sus objetivos (a semejanza de lo que ocurre con las profesiones tradicionales). Lo anterior conlleva a que el educador desarrolle un conocimiento que le sea exclusivo y basado en la experiencia probada; una profesión que se funde en una disciplina propia en cuanto al desarrollo del conocimiento y de los procedimientos para ello, dándole a esta un sentido más profundo en lo teórico y a sus consecuencias prácticas y teniendo, a su vez, una mirada interdisciplinaria y los aportes que de aquella se derivan para la profesión (Klingberg 2012).

## **2. El docente como investigador.**

Las ventajas de la investigación a partir de la propia práctica docente radican en que dichos estudios permiten alcanzar mayores grados de conciencia del fenómeno pedagógico; dichos fenómenos no se presentan a la conciencia del ser humano directamente tal y como son, sino que la esencia de los mismos se oculta y devela a la vez (Kosík, 1989). Bajo esta concepción se encuentra el trabajo teórico de John Elliot (1997) quien postula la idea de un docente autónomo y con competencias generadas a partir del propio conocimiento (obtenido a partir de una perspectiva crítica), un docente que reflexiona sobre los procesos didácticos que implementa en el aula y sobre la importancia

de la investigación-acción en dicho contexto.

Es posible observar lo anterior en la educación, dado que su objetivo se centra en generar aprendizajes significativos. Esto se traduce en la construcción de diseños didácticos que logren aprendizajes con sentido para los estudiantes y en la necesidad de probar dichos diseños en términos de fortalezas y debilidades. Consecuentemente, la idea central del presente estudio fue considerar la investigación-acción como una alternativa válida para lograr mayor capacidad crítica del profesor hacia su praxis y crear así nuevo conocimiento mediatizado por el mayor nivel de logro de sus alumnos. Lo anterior es coincidente con los criterios sobre lo que es una profesión, en cuanto a una postura crítica del quehacer práctico, el perfeccionamiento continuo y la innovación basada en el sustento científico (Fernández, 2001).

## **MÉTODO**

### **1. Objetivos.**

Los objetivos que guiaron el estudio fueron los siguientes:

- Describir la aplicación de la investigación-acción en la construcción del conocimiento del trabajo didáctico de aula, en este caso, en la integración de asignaturas.
- Determinar los beneficios de la investigación-acción en el desarrollo profesional docente, especialmente, la percepción que tiene el profesor acerca de su profesión.

### **2. Paradigma metodológico.**

El paradigma metodológico utilizado para el estudio se basó en la investigación-acción. El diseño constó de dos fases: en la primera, se abordó la formación de profesores noveles en la lógica de la investigación-acción en los talleres realizados en el marco del Diploma “Prácticas Pedagógicas para la innovación curricular en el aula”<sup>5</sup>; en la segunda fase, los docentes participantes diseñaron una innovación pedagógica teniendo en consideración los lineamientos de la investigación-acción. Junto con lo anterior, se realizó un seguimiento y acompañamiento de los profesores durante el desarrollo del Diploma, el cual culminó con un reporte en base a las distintas etapas de la implementación didáctica diseñada. Es importante señalar que sólo una docente

---

<sup>5</sup> En esta instancia de perfeccionamiento se abordaron los siguientes temas: (1) identidad profesional docente; (2) estrategias de autocuidado; (3) diagnóstico de realidad educativa en el aula; (4) proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del rol docente; (5) factores personales, culturales y sociales asociados al proceso de enseñanza aprendizaje; (6) mediación cognitiva y afectiva en aula; y (7) diseños de investigación.

pudo implementar su propuesta en el trabajo en el aula, instancia que fue monitoreada a fin de registrar cómo la aplicación de su planificación contribuyó a un posible cambio en su perspectiva sobre su profesión.

El grupo de docentes que participó en el Diploma y en la creación de la propuesta didáctica corresponde a cuatro profesoras noveles egresadas de la carrera de Educación General Básica (EGB) de la Universidad de Concepción. Estas docentes tienen como especialidad las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Ciencias Sociales y se encuentran ejerciendo la docencia en establecimientos particulares subvencionados. Poseen 2 años de experiencia profesional y su edad se sitúa entre los 24 y 25 años. Su participación en el programa del Diploma fue voluntaria y motivada por el deseo de mejorar su práctica pedagógica.

A lo largo de la realización del Diploma, y en forma paralela al desarrollo de sus talleres, se conformaron grupos de investigación que abordaron diferentes problemáticas, desde la metodología de la investigación-acción, asociadas al aprendizaje y a factores socioculturales que se vivencian en los establecimientos educacionales. En dicho contexto, se diseñó una propuesta didáctica que, en una primera instancia, consideró el diseño de la investigación-acción con la formulación de interrogantes, revisión de referentes teóricos para sustentar la investigación, formulación de objetivos y el diseño del plan de acción —en el que se incluyó el diseño metodológico y los instrumentos de recogida de información—. Luego, se diseñó la unidad de aprendizaje integrada y se procedió a la implementación y a su monitoreo en la sala de clases. Finalmente, se llevó a cabo el análisis de los resultados obtenidos y la reflexión pedagógica de las profesoras participantes, especialmente, de la docente que implementó la unidad. Es importante constatar que en el transcurso del trabajo de investigación-acción todas las profesoras del grupo de investigación participaron en el diseño de la Unidad Didáctica Integrada (UDI). La docente que implementó la unidad registró con fotografías las distintas actividades que desarrollaron y vivenciaron sus estudiantes, además de llevar un registro de la aplicación del diseño (lo que luego fue analizado en el grupo de investigación). Con objetivo de determinar la efectividad de la implementación didáctica, se consideraron las calificaciones de los estudiantes en las evaluaciones previas y posteriores a la aplicación de la unidad para así poder establecer comparaciones en base a su desempeño. Además, se entrevistó a los niños a fin de conocer su percepción respecto del trabajo con la UDI.

### **3. Implementación de las Unidades Didácticas Integradas.**

El diseño se implementó en un 5° año de EGB durante el mes de agosto del año 2014. La unidad estuvo conformada por 24 clases de 90 minutos cada una. Las clases se distribuyeron de la siguiente manera: 12 de Lenguaje y Comunicación; 8 de Historia, Geografía y Ciencias Sociales; y 4 clases de Tecnología. Uno de los elementos que favoreció el diseño e implementación

del diseño didáctico integrado fue que la profesora realizaba las tres asignaturas en el curso. Otro aspecto fundamental fue el apoyo permanente del equipo de profesoras, que durante todo el proceso fueron diseñando y discutiendo las actividades y reflexionando acerca del efecto de las experiencias de aprendizaje en el desarrollo de las habilidades, conocimientos y actitudes por parte de los estudiantes.

#### **4. Sujetos: descripción del establecimiento y del curso.**

El colegio en el cual se implementó el diseño está ubicado en la comuna de Coronel y es un establecimiento de tipo particular subvencionado sin financiamiento compartido. Tiene una matrícula de 600 estudiantes, los que se distribuyen en cursos de 36 a 40 alumnos por sala de clase. La comunidad escolar está conformada en su mayoría por familias pertenecientes a un estrato social bajo o medio-bajo, que presenta un índice de vulnerabilidad de 41. Los padres y apoderados poseen en su mayoría educación media y algunos de ellos tienen formación en el área técnico-profesional. La gran parte de los apoderados muestra preocupación por la educación de sus hijos, pero también se observan casos en que los estudiantes no tienen apoyo familiar en su proceso de aprendizaje.

Con respecto al equipo de gestión del establecimiento, este se caracteriza por realizar un constante monitoreo de las prácticas pedagógicas de los docentes en el aula. En cuanto a la planificación e implementación del currículum, los docentes poseen autonomía para organizar los objetivos de aprendizaje de las bases curriculares y diseñar las actividades que estimen convenientes para alcanzar aprendizajes efectivos por parte de los estudiantes.

Los participantes de la intervención fueron 40 estudiantes de 5° año básico, quienes dieron cuenta de un estilo de trabajo riguroso, estructurado y pasivo frente al aprendizaje, lo que afecta directamente su nivel de motivación para abordar en forma activa las distintas actividades académicas. Los alumnos demuestran tener un buen desempeño cuando se trata de un contenido expuesto y preguntas de conocimiento de bajo nivel cognitivo, pero carecen de pensamiento reflexivo y autónomo para generar su propio aprendizaje, por tanto, son actores pasivos en la dinámica enseñanza-aprendizaje. Igualmente, al ser enfrentados al trabajo autónomo caen en el desorden y también cambian la dinámica de clase al trabajo colaborativo (trabajo en equipo): tienden a repartir las tareas y a hacer un trabajo individual, basado solo en el conocimiento y no en la reflexión. Se pueden sintetizar las características de los estudiantes como sigue:

- Poseen un bajo nivel de autonomía en el proceso de aprendizaje.
- Responden sólo a instrucciones explícitas y guiadas.
- Presentan dificultades al abordar un trabajo colaborativo con sus pares.

## **RESULTADOS**

Siguiendo la lógica de los objetivos de la investigación, la exposición de los resultados se estructura en dos secciones. En la primera, se expone la discusión que se dio en el seminario donde participaron las cuatro profesoras en torno a la propuesta que tuvo la oportunidad de realizarse. A pesar de que la discusión respecto a las otras propuestas fue también interesante, para mayor comprensión de la experiencia, se ha seleccionado sólo la más relevante de ellas y que fue implementada. Lo anterior, incluye el proceso de diseño de la propuesta en el grupo, el seguimiento de la misma y su respectiva evaluación. En la discusión están presentes los conceptos teóricos en que se basa la propuesta y la ejemplificación de los mismos en la integración de asignaturas (centro de la propuesta). En la segunda parte, se expone la forma en que la profesora y sus pares fueron desarrollando otra perspectiva de su quehacer pedagógico a partir de su perfeccionamiento en investigación-acción, la implementación de una propuesta y su seguimiento por ellas mismas y sus pares. Estos relatos se complementaron con resultados de una entrevista a la profesora que ejecutó la unidad, la que se efectuó luego de concluida la experiencia.

### **1. Bases conceptuales de la propuesta y su ejemplificación.**

A continuación se exponen los conceptos pedagógicos en los que se basó la propuesta, los que, a su vez, se fundan en teorías que se discutieron ampliamente en el grupo de investigación para el diseño de la experiencia. Uno de los aspectos interesantes de esta actividad fue que no sólo se trató de comprender el valor práctico de los conceptos y teorías, sino que la atención se focalizó en cómo derivar de ellos las actividades de aprendizaje en la propuesta de integración. Para una mayor comprensión, se expone la definición consensuada y su ejemplificación en las actividades de integración.

#### ***1.1. Integración de asignaturas.***

La integración de asignaturas fue definida como un medio para conseguir mayor significancia frente al aprendizaje por parte de los estudiantes, asignándoles un rol activo en este proceso. En relación al concepto de articulación o integración, se tomó como base a Illán y Pérez (1999) quienes plantean una modalidad de diseño curricular fundamentado en la concurrencia, colaboración e interconexión de los contenidos de varias disciplinas con objeto de abordar un aspecto de la cultura escolar a través de trabajo cooperativo entre profesores (lo que incide, a su vez, en la metodología, evaluación y en el clima general del centro). En el trabajo de seminario se seleccionó lo planteado por los autores en tanto que enfatiza que la articulación de los contenidos de las asignaturas y busca lograr que los docentes contextualicen el currículo e intervengan de manera organizada-interconectada en su diseño y posterior

aplicación. Consecuentemente, se concibió la integración de asignaturas como una instancia que facilita que los estudiantes alcancen aprendizajes vivenciales y que se acerca a lo que se requiere en una sociedad en constante cambio. El tema de la vivencia es central porque su policromía hace posible que un tema (que tiene sentido para los estudiantes) pueda verse de una manera mucho más completa que cuando se aborda de manera parcial y en distintas etapas del currículum escolar.

### ***1.1.1. Características de la Unidad Didáctica Integrada (UDI).***

Siguiendo las características de la UDI señaladas en el artículo “Integración Curricular: respuesta al reto de educar en y desde la diversidad” de Illán y Molina (2011), el diseño didáctico consideró:

- La selección de un tema motivante para el alumnado (en el que participaron activamente la profesora y los estudiantes).
- Abordar contenidos, habilidades y actitudes de las tres asignaturas integradas.
- La participación de los alumnos en el proceso de toma de decisiones, quienes adoptaron un papel activo durante el proceso de aprendizaje.
- Facilitar que los estudiantes con distintos intereses, competencias y ritmos de aprendizaje (entre otras características) participaran simultáneamente en un mismo proceso de aprendizaje, intercambiando y compartiendo valores democráticos.
- Concebir la enseñanza y el aprendizaje como un proceso dinámico y activo.
- Facilitar la relación de contenidos diferentes de asignaturas que, de otra forma, sería difícil integrar.
- Implicar a los estudiantes en el proceso de construcción de su propio proceso de aprendizaje.

En el caso de la unidad de aprendizaje integrada diseñada, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación se abordó el tema la “Época colonial en Chile” con el texto dramático. Para esto los alumnos, luego de conocer las características del género textual, crearon e interpretaron una obra teatral basada en un aspecto de la época. En la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales los estudiantes comprendieron los diferentes aspectos de la época colonial y, finalmente, en la asignatura de Tecnología los alumnos planificaron, diseñaron, crearon y evaluaron una maqueta de la ciudad colonial.

Los principios de aprendizaje que guiaron el diseño de las actividades de la unidad de aprendizaje integrada y, por tanto, las estrategias de enseñanza que implementó la profesora, fueron la teoría social y las de aprendizaje significativo y colaborativo. Estas teorías se ejemplifican a continuación, junto con las secuencias de actividades desarrolladas en el diseño.

## **1.2. Teorías de aprendizaje que fundamentaron la propuesta.**

### **1.2.1. Aprendizaje significativo.**

En la discusión acerca de las teorías que sustentaron el diseño de las actividades de la unidad de aprendizaje integrada se consideró como centro el aprendizaje significativo. Su máximo representante, Ausubel, señala que “el aprendizaje es una reestructuración activa de las ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz tiene en su estructura cognitiva” (Díaz y Hernández, 2010). Por tanto, el aprendizaje presenta diferentes variables que se deben tomar en cuenta en las fases de planeamiento, enseñanza, aprendizaje y evaluación. Algunos de estos aspectos tienen que ver, en primer lugar, con los conocimientos previos que poseen los estudiantes, que pueden ser confusos o limitados; en segundo lugar, con la motivación y actitud que poseen los alumnos frente al aprendizaje y que son propiciados por experiencias previas; y, en tercer lugar, con los contenidos y materiales de enseñanza, ya que estos deben tener un significado potencial y lógico.

Las variables mencionadas se abordaron en la propuesta didáctica de manera transversal. Se activaron conocimientos previos, clase a clase, a partir del trabajo con videos, esquemas, imágenes y tablas para el desarrollo de procesos metacognitivos. En cuanto a la motivación, esta se vio favorecida mediante actividades innovadoras (tales como trabajos de maqueta y obra teatral), lo que propició el juicio crítico, la expresión oral y la expresión artística de los aprendientes. Todo lo anterior se enfocó en la enseñanza de contenidos que se relacionaron, potenciaron y fusionaron entre las asignaturas, además de utilizar materiales que se seleccionaron acorde a estos contenidos y actividades.

A continuación, se presentan ejemplos de actividades de clase para ilustrar cómo se desarrolló el aprendizaje significativo.

#### **Clase N°. 2 — Lenguaje y Comunicación**

Los estudiantes, en grupos, completan un organizador gráfico con la información de la entrevista acerca del conflicto en la Araucanía. Luego, leen un texto relacionado con la misma temática y visualizan un video en el que se explica los principales focos del conflicto. Con esta información escriben un texto de opinión utilizando diferentes argumentos.

#### **Clase N°. 3 — Lenguaje y Comunicación**

Los alumnos visualizan la película “El camino hacia El Dorado”, que relata la historia de la conquista de América en versión animada. Se detiene la película en la mitad y se comienza con el desarrollo de una guía de aprendizaje que busca la comparación entre lo observado en la película y los conocimientos respecto del tema, la descripción de los personajes de la película y del ambiente. Revisan la guía en con-

junto con sus compañeros y la docente, completando y corrigiendo las actividades.

En la implementación de las clases se presentaron los contenidos “conflicto en la Araucanía” y “conquista de América” y las estrategias “diseño del organizador gráfico” y “visualización de película”. De manera organizada y siguiendo una secuencia lógica (es decir, los contenidos se presentaron interrelacionados y jerarquizados, y no como datos aislados y sin orden) se establecen puentes cognitivos que pueden orientar al alumno a detectar las ideas fundamentales para organizarlas e integrarlas significativamente. En las clases, la profesora motivó y estimuló la participación activa de todos sus estudiantes y le otorgó significatividad a los materiales de aprendizaje porque respondían a los conocimientos y necesidades de sus alumnos.

### **1.2.2. Teoría social.**

El aprendizaje es un fenómeno social porque el aprender implica la participación activa en una determinada comunidad. En este sentido, Wenger (2001) plantea que los componentes claves de la teoría social del aprendizaje son: el significado como capacidad individual y colectiva de experimentar la vida y el mundo; la práctica como compromiso mutuo a través de la acción; la comunidad como configuración social donde se adquiere competencia; y la identidad como devenir personal en el contexto de la comunidad. (op. cit. en Díaz y Hernández, 2010). Teniendo presente las características de la teoría social, que busca que los estudiantes participen en experiencias que le sean tanto significativas como motivantes y que puedan relacionarlas con experiencias de la vida cotidiana, se diseñaron actividades en las que los alumnos participaron activamente en trabajos grupales, como se ejemplifica a continuación.

#### **Clase N°. 1 — Historia, Geografía y Ciencias Sociales**

Observan un video explicativo de Chile colonial, luego lo comentan destacando los aspectos más relevantes. Toman algunos apuntes en su cuaderno de lo mencionado.

Se reúnen en grupos de tres o cuatro personas y comparten sus opiniones sobre lo observado, mencionan lo que más les llamó la atención, indican aspectos característicos de la época e hitos importantes. Realizan un comentario grupal de los apuntes tomados y lo comparten con el resto de los compañeros.

La docente explica que todas las sociedades poseen una estructura que se compone por diferentes clases sociales y esto se puede ver en Chile desde la época colonial. En esta época existían los estamentos sociales, lo que indica que no había una movilidad de clases como hoy en día.

### **1.2.3 Aprendizaje colaborativo.**

En el seminario de investigación-acción los participantes concordaron en que cuando se habla de “aprendizaje mediado por otros” (o de “aprendizaje grupal”) significa que todo un curso aprende. Este aprendizaje contempla la posibilidad de trabajar en una situación educativa no de manera aislada, sino que mediante interacciones simétricas entre los estudiantes. Es fundamental que estas interacciones sean significativas para que exista una construcción compartida del conocimiento. Los estudiantes, en la UDI, debían acordar objetivos comunes, tomar consciencia de ellos, dividirse tareas y compartir la responsabilidad en torno las actividades colaborativas que permitieran poner en escena la obra dramática y diseñar la maqueta de la ciudad colonial.

Lo anterior se pudo observar en las siguientes clases. Aquí los estudiantes trabajaron de manera conjunta y rigurosa, prestando apoyo, respetando las diversas ideas y opiniones y llegando a consenso sobre las respuestas.

#### **Clase N°. 5 — Lenguaje y Comunicación**

Los estudiantes reciben guía de aprendizaje con las características del texto dramático, se lee y revisa en conjunto la guía, ejemplificando cada una de las características de este texto con la película observada la clase anterior. Se reúnen en grupos de cinco integrantes donde cada grupo debe planificar una obra dramática breve en la que representen alguna situación vivida en la colonia. Para esto, se apoyan con la información proporcionada en el texto del estudiante.

Los temas a representar pueden ser:

1) Fiestas coloniales (tertulias y chinganas). 2) Juegos coloniales. 3) Oficios coloniales. 4) Guerra de Arauco. 5) Monopolio comercial 6) Consejo de indias. 7) Familia colonial 8) Religión. Cada grupo debe escoger su tema. Luego informarse más sobre este tema con ayuda del texto del estudiante y libros anexos que llevará la docente de la biblioteca.

Comienzan con el proceso de creación del libreto, definición de personajes, vestuario y escenografía.

#### **Clase N°. 6 — Lenguaje y Comunicación**

Los alumnos reunidos en grupos continúan con su trabajo, creando su obra dramática respecto el tema escogido, durante el proceso, caracterizan a los personajes, realizan boceto de la escenografía y enlistan los materiales a utilizar, además releen su diálogo para modificarlo y mejorarlo si es necesario. Realizan preguntas y reciben retroalimentación de la profesora durante el proceso.

En tanto, en la clase N°. 7 de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: Los/as estudiantes se reúnen en grupos de tres integrantes, a cada estudiante se le entrega una guía. Deben trabajar en diferentes actividades tales como, preguntas de selección, desarrollo, composición y ver-

dadero o falso. Para ello, pueden apoyarse en el texto del estudiante y en textos anexos que la docente llevará de la biblioteca.

### **Clase N°. 1 — Educación Tecnológica**

Los estudiantes se organizan en sus respectivas parejas de trabajo, presentan los materiales requeridos e inician la elaboración de la maqueta. Para ello construyen los diferentes elementos característicos de la ciudad colonial (plaza, iglesia e instituciones gubernamentales como el cabildo).

Al cierre de la clase, los estudiantes comentan si cumplieron o no con el objetivo planteado al inicio de la clase y fundamentan explicando el trabajo realizado durante la clase, comentan dificultades que pudieran haber surgido y plantean ideas de mejora.

## **2. Percepción de los alumnos con respecto al trabajo en aula.**

El grupo curso se caracterizaba por tener dificultades para trabajar en equipo y carecer de autonomía motivo por el cual requerían constantes indicaciones específicas, por parte de la profesora, para desarrollar las actividades de aprendizaje. Tampoco era posible desarrollar clases participativas porque estaban acostumbrados a ser receptores pasivos en clases expositivas. En ese contexto, se aplicó una entrevista semiestructurada a una muestra aleatoria del curso para conocer su percepción de las clases y las estrategias de enseñanza. A partir de esto, se obtuvieron respuestas como las siguientes:

Profesora: ¿Cómo es tu curso?

Respuestas: “Mi curso es muy desordenado y no sabe trabajar en grupo”, “Mi curso se porta bien sólo cuando nos están dictando la materia”, “Nosotros somos buenos porque nos sacamos buenas notas” y “Nosotros nos portamos bien cuando hacemos guías”.

Profesora: ¿Cómo trabaja tu curso?

Respuestas: “Bien, en las pruebas nadie habla”, “Bien, sólo cuando la profe nos deja solos nos portamos mal”, “Cuando trabajamos en grupo nos portamos mal y no trabajamos mucho”.

Profesora: ¿Cómo te gustan las clases?

Respuestas: “Cuando hay que hacer cosas entretenidas”, “Cuando nos pasan una guía y hay que hacerla”, “Cuando vemos un PowerPoint y hay que ir escribiendo la materia”.

A partir del análisis de las respuestas se creó el diseño didáctico en el que se integraron las tres asignaturas. Su implementación significó un cambio drástico para los estudiantes: los estudiantes se fueron adaptando de manera paulatina a una metodología de trabajo activa-participativa, donde ellos eran el centro del aprendizaje y la docente los guiaba. Los equipos de trabajo se fueron acoplando y trabajaron de manera colaborativa y autónoma, llegando

los mismos estudiantes a explicar la forma en que se organizaron y cómo esto les permitió alcanzar los objetivos propuestos. La reflexión constante del equipo de diseño de la experiencia didáctica permitió ir reestructurándolo con el propósito de modificar la forma de abordar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Todo lo anteriormente descrito arrojó dos tipos de resultados. Primero, uno relacionado con lo actitudinal, es decir, con el comportamiento de los estudiantes y la forma de enfrentarse al proceso de enseñanza aprendizaje. Esto se verificó en la post-entrevista donde las respuestas de los estudiantes, al referirse a la experiencia, fueron las siguientes:

- “Ahora trabajamos bien en grupo”.
- “Es entretenido trabajar más solos y no con la profe diciéndonos a cada rato qué hacer”.
- “Ahora nos portamos mejor trabajando solos”.
- “Es mejor cuando vemos siempre lo mismo, queda más claro”

Las respuestas de los alumnos constató la valoración del logro de obtener una mayor autonomía y de su participación activa del aprendizaje.

Segundo, respecto al resultado orientado a los conocimientos (es decir, al análisis de los resultados de las evaluaciones de la obra teatral, la maqueta y el contenido de la época colonial en Chile), se logró un cambio significativo en las calificaciones de los estudiantes. Estos resultados se exponen a continuación.

### **3. Evaluación de logro.**

Para medir los aprendizajes alcanzados y los resultados obtenidos por los estudiantes, fue necesario aplicar un instrumento de evaluación para cada una de las asignaturas de la UDI. Los instrumentos aplicados por asignatura fueron los siguientes:

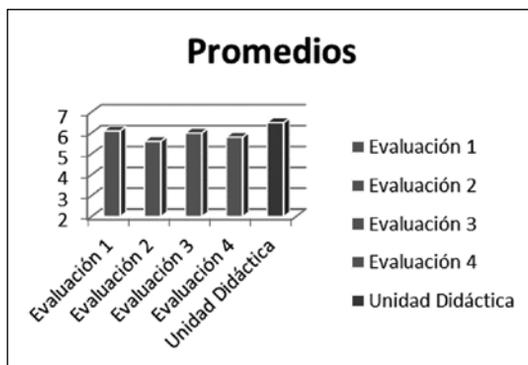
- a) Rúbrica. La asignatura de Lenguaje y Comunicación se evaluó mediante una rúbrica que contempló diferentes ámbitos de la obra teatral (puesta en escena, utilización del lenguaje verbal y paraverbal, memorización, entre otros).
- b) Pauta de evaluación. En la asignatura de Tecnología se utilizó una pauta de evaluación que consideró la escritura del parlamento para la dramatización y la confección de la maqueta (la pauta se dividió en criterios observables clase a clase y en el producto final).
- c) Prueba escrita. Al término de la unidad de aprendizaje integrada, los conocimientos adquiridos por los estudiantes sobre el contenido (época colonial en Chile) fueron evaluados en una prueba escrita donde cada alumno plasmó todo lo aprendido referente al periodo de la historia chilena estudiado en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Tecnología.

Los resultados de aprendizaje de los estudiantes mejoraron entre un 20%-30% en comparación con evaluaciones anteriores en las mismas asignaturas. Estas mejoras fueron medibles a través de los promedios ponderados en las evaluaciones anteriores versus los promedios ponderados en las evaluaciones de la Unidad Didáctica implementada. Para describir de mejor manera los resultados, se presentan las siguientes tablas y gráficos:

### **3.1. Lenguaje y Comunicación.**

**Tabla 1.** *Comparación de evaluaciones de Lenguaje y Comunicación.*

<b>Evaluaciones</b>	<b>Promedio</b>
Evaluación 1	6,1
Evaluación 2	5,6
Evaluación 3	6
Evaluación 4	5,8
Unidad Didáctica	6,5



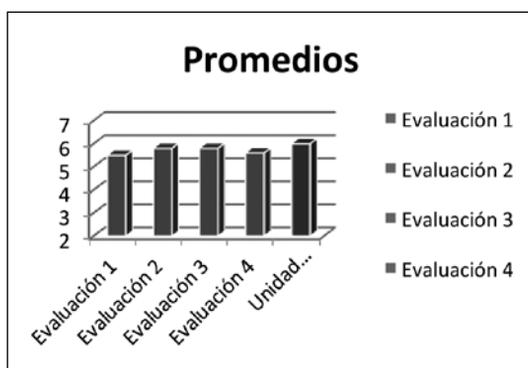
**Figura 1.** *Comparación de resultados.*

Tanto en la Tabla 1 como en la Figura 1 es posible observar que en la asignatura los estudiantes mejoraron los resultados de aprendizaje. En las evaluaciones previas a la aplicación de la unidad didáctica, los estudiantes obtuvieron en promedio una calificación de 5,9, mientras que en la evaluación aplicada (como parte de la unidad didáctica) la calificación fue de 6,5. Esto demuestra el impacto de la unidad en los aprendizajes de los alumnos en dicha asignatura.

### 3.2. Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

**Tabla 2.** Comparación de evaluaciones de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Evaluaciones	Promedio
Evaluación 1	5,5
Evaluación 2	5,8
Evaluación 3	5,8
Evaluación 4	5,6
Unidad Didáctica	6,0



**Figura 2.** Comparación de resultados.

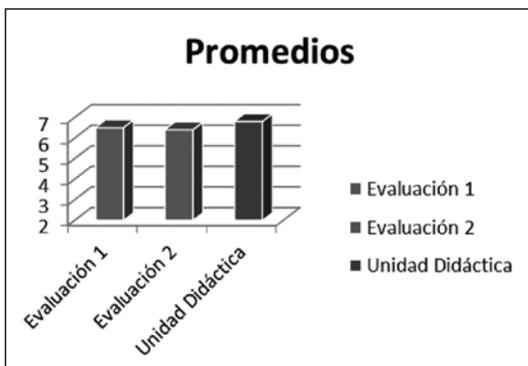
Es posible observar que la mejora en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales fue menor a la de Lenguaje y Comunicación. El incremento es considerable, ya que se obtuvieron 3 décimas más si se observa el promedio de las evaluaciones anteriores y el promedio de la evaluación de la unidad didáctica implementada.

### 3.3. Tecnología.

A continuación, se puede observar que en la asignatura de Tecnología los estudiantes lograron un incremento de 3 décimas (al igual que en Historia, Geografía y Ciencias Sociales). Esto comprueba que en todas las asignaturas involucradas en la unidad didáctica se produjo la mejora de los aprendizajes.

**Tabla 3.** *Comparación de evaluaciones de Tecnología.*

<b>Evaluaciones</b>	<b>Promedio</b>
Evaluación 1	6,5
Evaluación 2	6,4
Unidad Didáctica	6,8

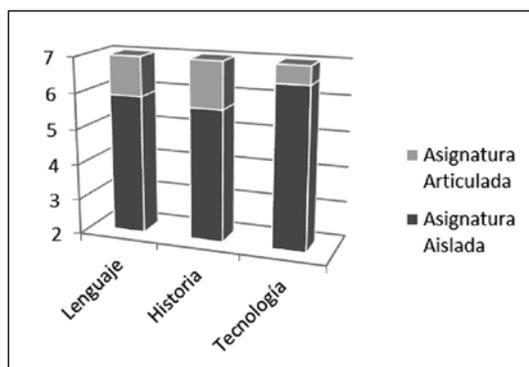


**Figura 3.** *Comparación de resultados.*

Junto con lo anterior, la Figura 4 muestra el incremento de las calificaciones de los estudiantes al trabajar de manera integrada en las asignaturas involucradas.

**Tabla 4.** *Comparación del promedio de las evaluaciones en las tres asignaturas.*

<b>Asignaturas</b>	<b>Promedio Evaluaciones Asignaturas</b>	<b>Promedio Evaluaciones Asignaturas Integradas</b>
Lenguaje y Comunicación	5,9	6,5
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	5,7	6,0
Tecnología	6,5	6,8



**Figura 4.** *Comparación de resultados en pre-evaluaciones y en post-evaluaciones.*

En este caso, los datos no fueron procesados estadísticamente con análisis simples o avanzados. La razón de ello es que estos datos buscaron representar cómo los profesores participantes de la investigación median con ciertos parámetros de “objetividad” el impacto del diseño en los alumnos. Es posible señalar, a partir de los resultados expuestos, que el trabajo integrado entre las asignaturas produjo un impacto significativo en los aprendizajes de los estudiantes, los cuales mejoraron sus calificaciones en las asignaturas implicadas. Lo anterior refleja la efectividad del proyecto y demuestra un avance en los dos ámbitos hacia los cuales estuvo orientado: la participación activa, responsable y autónoma de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje y el logro de los aprendizajes de los contenidos, habilidades y actitudes. Por tanto, el avance en el aprendizaje de los estudiantes da cuenta de los logros obtenidos mediante la aplicación de la unidad didáctica, lo que es coherente con lo que expresaron los estudiantes en las entrevistas efectuadas.

#### **4. Reflexión de los profesores noveles sobre la experiencia de investigación (como forma de innovar en el aula) e identidad profesional.**

En cuanto al valor de la investigación-acción para la innovación pedagógica, se puede constatar que las participantes del seminario valoraron positivamente la investigación-acción como una praxis de innovación pedagógica. Al respecto las siguientes citas ilustran la percepción de los docentes en torno a la experiencia ya señalada:

- *La investigación-acción es una práctica fundamental para el docente ya que se trabaja en torno a la reflexión de sus propias prácticas en el aula y frente al aprendizaje de sus estudiantes, analizando todas las variables*

*que influyen en este, y a partir de allí se crea un plan de acción o proyecto que apunte a mejorar y potenciar el aprendizaje de sus alumnos y su propio accionar como docente. Es, por tanto, directa la relación que se establece entre la investigación- acción y la mejora de aprendizajes del estudiante. (Docente novel N°1)*

- *El docente, al realizar investigación-acción como parte de su labor en el aula, está identificando problemas o situaciones que afectan directamente el aprendizaje de sus estudiantes; además, toma decisiones respecto a estas y traza un plan de mejoramiento para atacar dichas situaciones con el fin de mejorar los aprendizajes de los alumnos y, una vez implementado el plan, puede reflexionar respecto la efectividad o el fracaso del mismo. Es de esta forma que al aplicar en el aula la investigación-acción podemos identificar, planificar, implementar y reflexionar respecto los problemas de aprendizaje de nuestros alumnos para así mejorarlos. (Docente novel N°3)*

Respecto del valor de la investigación en el desarrollo de la identidad profesional docente y su capacidad crítica, el considerar la investigación como parte esencial del ser profesor y, de esta manera, contar con un sustento que permita analizar críticamente la práctica docente, las profesoras noveles señalaron que:

- *Contribuye debido a que si el investigador es aquella persona que conoce in situ las circunstancias en las cuales surge una problemática puede generar con mayor conocimiento de causa un plan para mejorar dicha situación. Es el docente el que se encuentra día a día en el aula vivenciando y tomándole el pulso a la educación y quien mejor que él para crear dichas soluciones a los problemas que ésta presenta, y es la investigación- acción el método que te permite realizar esto. (Docente novel N°3)*
- *La investigación acción permite llevar a cabo un proceso de metacognición en el que el docente se da cuenta de su propio conocimiento y sus propias formas de aprender y trabajar, detectando así falencias que podrán a partir de planes de acción ser enmendadas y mejorar en diversas áreas, como su conocimiento respecto a las asignaturas que imparte, la implementación de clases didácticas, innovadoras y efectivas atendiendo a la diversidad de estudiantes. Se debe considerar que a partir de la reflexión y autocrítica podrá además desechar aquellas prácticas que no están siendo efectivas, de este modo podrá ser un ente crítico que estará innovando su quehacer como profesor. (Docente novel N°1)*

## **5. Reflexión de la profesora novel que ejecutó el diseño didáctico.**

Siguiendo con la idea de la importancia que los profesores noveles asignan a la investigación-acción y, en especial, la profesora que logró imple-

mentar la propuesta didáctica, se constató el convencimiento profundo de lo que esta experiencia significó para su desarrollo profesional docente:

- *Es posible mejorar la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje debido a que los estudiantes vivencian de manera integrada los contenidos y habilidades de las tres asignaturas, y además permite la revisión transversal de una temática específica, logrando con esto un aprendizaje significativo y con sentido por parte de los niños, el cual valoran porque tiene mejores posibilidades de ser utilizado en la vida diaria.*
- *La articulación de diferentes asignaturas repercute directamente en el aprendizaje de los estudiantes, esto debido a que la transversalidad de los contenidos y la repetición de estos desde distintos puntos de vista permite a los alumnos recordar y conectar de mejor manera la información nueva con la ya almacenada, logrando un anclaje efectivo de los conocimientos que se refleja en las calificaciones de los estudiantes y en sus respuestas a la entrevista.*
- *El diseño permitió cambiar el paradigma con el cual estaban acostumbrados a trabajar los estudiantes porque se implementó de manera integrada, sistemática y focalizada. Lo anterior, se logró debido a la reflexión constante acerca de la intencionalidad de las actividades de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y evaluativas y el rol del profesor. Todo esto desde el análisis crítico del quehacer profesional.*

## CONCLUSIONES

La experiencia descrita se generó a partir de la preocupación por formar profesores con una visión crítica de su quehacer docente y de desarrollar en ellos la capacidad de innovación. Lo anterior como una respuesta a las demandas de la sociedad contemporánea, cuya exigencia de generación de nuevo conocimiento y su aplicación a la realidad en el ejercicio de las profesiones es muy acentuado.

El punto de partida del estudio fue la propuesta de John Elliot (1997) en el sentido de que la investigación-acción constituye una forma de generar conocimiento pedagógico de manera constante y que permite tanto el distanciamiento del profesor respecto de su actividad como el desarrollo de una visión crítica e innovadora. Al considerar los resultados expuestos —con las limitaciones que implica lograr que profesores noveles puedan efectuar innovaciones de aula en un sistema educacional altamente dirigido por un desarrollo curricular determinado—, se evidencia que, efectivamente, los profesores inician un proceso de reflexión sobre su profesión y que dicha reflexión se acentúa cuando existe la posibilidad de realizar innovaciones surgidas de la

iniciativa. Los resultados son también concordantes con otros estudios donde profesores con mayor experiencia participan en proyectos de investigación de innovación curricular (Gaete y Castro, 2012).

Uno de los principales intereses del estudio presentado radica en que estuvo constituido por profesores noveles que no contaron, como parte relevante de su formación, con la instrucción en investigación-acción. Los docentes, todos jóvenes y con preocupación por su formación profesional, fueron capaces de diseñar innovaciones curriculares guiadas por los principios de dicho tipo de investigación. Un hecho destacable es que una docente novel lograra aplicar su propuesta de innovación y con ello alcanzar mejores aprendizajes por parte de sus alumnos. Igualmente, la docente logró motivar a sus estudiantes a partir de formas de trabajo multimodal, generando vivencias y el sentido conducente a un aprendizaje significativo. Esta profesora logró vivenciar un elemento central en cualquier profesión: la necesidad de basar su actividad en el conocimiento y el razonamiento científico. Consecuentemente, lo anterior lleva a una preocupación mayor: la necesidad de incorporar en la formación docente una visión mayormente científica de la profesión; el basar la profesión docente cada vez más en la experiencia científica en términos de aplicación de conocimiento empírico, generación de conocimiento propio y una forma de ver y generar ese saber para mayor beneficio de los discentes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castro A. y Gaete M. (2012). Proceso de transición hacia una conciencia crítica-fenomenológica de la profesión docente. *Educação e Pesquisa*, 38(2), 307-322. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/a03v38n2.pdf>.
- Comisión Nacional de Formación Inicial Docente (2005). Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente. Santiago: Mineduc.
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. España: Morata.
- Fernández, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto profesión. Notas para su reflexión. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1). Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html>.
- Illán N. y Molina J. (2011). Integración Curricular: respuesta al reto de educar en y desde la diversidad. *Educación en Revista*, 41, 17-40. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/03.pdf>.
- Imbernón, F. (1994). *La función y desarrollo profesional del profesorado hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó.
- Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta en la formación del profesorado*. Madrid: Grao.

- Klingberg, T. (2012). *The learning brain: memory and brain development in children*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- Kosík, K. (1989). *Die Dialektik des Konkreten. Eine Studie zur Problematik des Menschen und der Welt*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Estados Unidos: University of Chicago Press.
- Mineduc (2012). *Programa de Estudio Quinto Año Básico de Lenguaje y Comunicación*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Mineduc (2012). *Programa de Estudio Quinto Año Básico de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Mineduc C (2012). *Programa de Estudio Quinto Año Básico de Educación Tecnológica*. Santiago: Gobierno de Chile.
- OECD (2003). *Definition and selection of competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Paris: OECD.

# DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA BASADA EN CARACTERÍSTICAS CULTURALES DEL ESTUDIANTADO: “SER CIUDADANO EN CHILE”

Laura Saavedra Burgos  
Universidad de Concepción  
lasaaved@udec.cl

Dalila Figueroa Melgarejo  
Liceo Comercial Femenino de Concepción  
dalilafigueroa@udec.cl

Marisela Saavedra Cuevas  
Instituto San Pedro  
mariselsaavedra@udec.cl

## RESUMEN

Cómo generar aprendizajes de calidad en estudiantes provenientes de sectores socioeconómicamente vulnerables es una de las mayores problemáticas del sistema escolar chileno. El estudio que se presenta tuvo como objetivo la comprobación del hecho de que una visión crítica, constructiva, autónoma y transformadora de la profesión docente puede llevar a diferencias significativas en este aspecto. Para el desarrollo del proyecto de investigación–acción se diseñó y aplicó una Unidad de Aprendizaje (UA) basada en el capital cultural y en el conocimiento de mundo de los aprendientes, esto implicó una separación de los instrumentos curriculares habitualmente utilizados en el establecimiento en el cual la propuesta didáctica fue ejecutada. La implementación de la UA tuvo resultados positivos, tanto para los destinatarios como para quienes ejecutaron el proyecto, ya que su aplicación posibilitó la reflexión sobre el impacto de la experiencia para la conformación de la identidad pedagógica de las docentes que llevaron a cabo el ciclo investigativo.

**PALABRAS CLAVE:** Investigación-acción, aprendizaje, *habitus*, diseño didáctico, capital cultural, profesión docente.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad son numerosas las demandas que la sociedad plantea al sistema educativo. El inminente desarrollo de una ciudadanía democrática exige la construcción de conocimientos y el desarrollo de competencias

profesionales que posibiliten a los individuos posicionarse e integrarse en ella de manera crítica y reflexiva (Mella, 2013). Lo anterior se traduce en la necesidad de nuevos requerimientos para la formación de los ciudadanos, que se ajusten a la nueva dinámica impuesta y que la sociedad requiere para su desarrollo. La creación de liceos de modalidad Técnico Profesional evidencia tal lógica, ya que dichos centros educativos atienden la necesidad de generar mano de obra calificada, mediante la adquisición de las competencias de una determinada especialidad, en un periodo de tiempo tal que permita a los jóvenes, que optan por esta modalidad educativa, integrarse de manera temprana al mundo laboral.

La posibilidad de que los docentes que se desempeñan en el contexto educativo, logren desarrollar habilidades profesionales que los habiliten para la implementación de prácticas pedagógicas que aseguren el desarrollo de habilidades y que brinden al estudiantado destrezas técnicas, prácticas, críticas y reflexivas, se ha convertido en una preocupación para el actual sistema educativo. Lo anterior dado que los estudiantes no solo deben desempeñarse como técnicos en un área laboral específica para resolver problemas propios de su profesión, sino que también deben integrarse a una sociedad que requiere de ellos y de su participación activa a partir de sus conocimientos y de la conciencia crítica de los mismos, asumiendo deberes y derechos como ciudadanos participativos y constructores de su propia realidad.

Para la superación de los desafíos que derivan del tipo de formación aludida, es importante que las políticas educativas otorguen espacios a los docentes para la ejecución de un currículum de carácter crítico, reflexivo, participativo, permeable y acotado a las necesidades de los estudiantes según sus características particulares; un currículum amparado en la formación de una conciencia valórica, transversal y constructiva, que permita formar a sujetos empoderados de su rol de ciudadanos capaces de responder a los desafíos que le plantea su comunidad. No obstante, paralelamente se demanda que los logros educativos faciliten la inserción del estudiantado en los mercados internacionales, lo que se traduce en el impulso de un currículum nacional universalista y basado en competencias de corte hegemónico, que precisa de individuos competitivos e individualistas capaces de optimizar recursos de distinta naturaleza y cuya formación implica el desarrollo de una educación más técnica, instrumental, flexible y creativa, que proporcione un constante acceso al conocimiento, el cual es la plataforma de la innovación productiva. Es en este último punto donde se observa una clara contradicción con los principios pedagógicos que deben guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje para el logro de los objetivos planteados por el sistema educativo a los jóvenes que se forman en la modalidad Técnico-Profesional.

Particularmente en este contexto, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales es abordado con frecuencia desde una perspectiva más bien declarativa, que omite el desarrollo de la conciencia crítica a partir del conocimiento adquirido. La UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) plantea que “concebir la educación como un derecho

implica garantizar a cada niño y joven (independiente de su origen social, el nivel económico de su familia o su lugar de residencia) acceso y permanencia en la educación básica y media (cobertura), niveles de aprendizaje satisfactorios (calidad) y un trato no discriminatorio, acorde con su dignidad humana (respeto)” (Amar, 2007, 6). El conceptualizar la educación como un derecho implica considerar la calidad y la equidad como factores primordiales de la eficiencia del sistema educacional. A partir de lo anterior, se hace imperiosa la necesidad de potenciar conocimientos significativos orientados al desarrollo de habilidades complejas que posibiliten en los estudiantes el desarrollo de opiniones, reflexiones y análisis a partir de procesos comunes.

Este escenario se complejiza aún más si se considera que, por lo general, los jóvenes que optan por liceos Técnico-Profesionales provienen de familias que denotan dificultades socioeconómicas, lo que les dificulta el acceso a una información y a una cultura diferentes de la que su familia y comunidad han construido desde el origen. La teoría de Bourdieu y Passeron (1996) profundiza en este fenómeno indicando cómo la cultura escolar es vehículo de invalidación de la cultura de origen. Los autores señalan que cada sistema de enseñanza institucionalizada debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento a aquello que debe producir y reproducir a través de los medios propios de la institución y que las condiciones institucionales —cuya existencia y persistencia son necesarias tanto para el ejercicio de sus funciones como para la reproducción de una arbitrariedad cultural— contribuyen a la reproducción de las relaciones entre los grupos y las clases. Lo anterior se ve también potenciado por el uso excesivo que se hace en las aulas de instrumentos curriculares prescritos. Un ejemplo de ello es la utilidad que se le da al texto escolar que, sin ser un apoyo didáctico inadecuado (al presentar contenidos y estrategias que responden al currículum oficial), es un instrumento elaborado de manera estandarizada, puesto que debe prestar utilidad a la generalidad de la población escolar del país; además, el texto escolar está construido en base a parámetros culturales, cognitivos y prácticos que no logran ser complementarios con las competencias, capital cultural y conocimiento de mundo de todos los estudiantes a quienes está dirigido. La situación se complejiza aún más cuando dicha herramienta curricular se transforma, a mano de los docentes, en el principal (si no en el único) vehículo de conocimiento y aprendizaje.

Habitualmente, en el contexto de los liceos de formación Técnico-Profesional, este tipo de prácticas pedagógicas en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales derivan en que los estudiantes identifican la asignatura como una instancia en que el aprendizaje solo se sustenta en la memorización de información que perciben desde un punto de vista lejano y que muchas veces no tiene relación sus intereses, por tanto, la reflexión no se desarrolla y se conforman con un conocimiento que no tiene utilidad práctica en la vida cotidiana y que para ellos carece de valor de uso. Lo anterior se traduce en una permanente falta de identificación del alumnado con la asignatura, ausencia de motivación en la participación, resistencia al docente encargado de la materia y bajos resultados académicos.

Ante lo previamente expuesto, surgió la interrogante respecto de las acciones pedagógicas que se pueden asumir para dar una respuesta atingente a la formación de los estudiantes del área Técnico-Profesional (específicamente, en la asignatura de Ciencias Sociales). Este cuestionamiento se relaciona también con los resultados que derivarían de asumir la docencia desde un paradigma diferente. Para efectos del estudio que se presenta, se planteó la siguiente pregunta de investigación: a partir de la implementación de una serie de acciones pedagógicas basadas en la autonomía y en una visión crítica del currículum de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales<sup>6</sup>, ¿es posible mejorar la disposición de los estudiantes frente al aprendizaje y la calidad de este?

## REVISIÓN TEÓRICA

### 1. Teorías sociológicas al servicio de la práctica pedagógica.

#### 1.1. Teoría de la violencia simbólica.

La Teoría de la Reproducción Social de Bourdieu plantea que el sistema escolar contribuye a la reproducción de las jerarquías sociales existentes, acoplado de un modo no conflictivo a los individuos en los lugares sociales a los que están destinados. Bourdieu y Passeron (1996) plantean que la cultura escolar de jóvenes de estratos sociales bajos —comúnmente aplacada por la cultura de la clase dominante— se traduce en la reproducción de esta en la escuela en cuanto a las relaciones de poder que existen mediante la producción y distribución de la cultura impuesta. La escuela entrega a los individuos una selección cultural de lo que universalmente se considera una sociedad formal y establecida. Los códigos culturales validados socialmente, y que se reflejan en el currículum escolar, provienen de las clases sociales acomodadas, por tanto, los estudiantes que pertenecen a dicho estrato se relacionan de manera complementaria con tales códigos, mientras que aquellos cuyo estrato social es menor (y que, por tanto, poseen un capital cultural diferente) no logran relacionarse de manera complementaria con estos.

Al aceptar la cultura de la clase dominante se ejecuta una “violencia simbólica”, que se materializa en la acción pedagógica del profesor: “Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron, 1996, 45). Los encargados de transmitir la cultura dominante que emana de las clases sociales acomodadas son los docentes, quienes a través de su acción pedagógica validan la selección cultural y la enseñan a sus estudian-

---

<sup>6</sup> Lo que se traduce en el diseño e implementación de una UA que toma en consideración las características culturales, el *habitus* y los códigos de comportamiento e interacción de un grupo específico de estudiantes.

tes: “las diferentes acciones pedagógicas que se ejercen en los diferentes grupos o clases colaboran objetiva e indirectamente a la dominación de las clases dominantes” (Bourdieu y Passeron, 1996, 48). De este modo, el profesorado continúa contribuyendo a aquella “dominación de las clases dominantes” al hacer partícipes a sus estudiantes de la cultura formal preestablecida.

Un concepto importante es el del *habitus*, entendido como un sistema de disposiciones internalizadas que median entre las estructuras sociales y la actividad práctica (y que es moldeado por las primeras y regulado por la última). En la formación del *habitus* es fundamental el rol que cumple la familia, puesto que la interacción del individuo con esta forja su manera de entender y enfrentarse al mundo. Otro *habitus*, de carácter secundario, se construye a partir de las relaciones sociales del sujeto (entre ellas, las que se dan en el sistema educativo).

La reproducción social se genera cuando se produce una confrontación entre el *habitus* del estudiante —que se ha forjado en el fuero íntimo de su familia— y el *habitus* que la institución educativa busca inculcar. El sistema educativo a través del currículum pretende imponer contenidos, habilidades y actitudes que resultan culturalmente arbitrarios, al no considerar el capital que los alumnos ya poseen y que el sistema valora como “incorrecto”. En términos de Bourdieu y Passeron (1996, 82): “...El principal mecanismo de la imposición de la cultura dominante como cultura legítima y del correspondiente reconocimiento de la ilegitimidad de la arbitrariedad cultural de los grupos o clases dominadas reside en la exclusión...”. Conjuntamente con lo planteado por estos autores, Bernstein (1994) indica que

Las relaciones de poder son parte de un sistema y se generan a través de una relación dentro de, que significa partir de lo micro a lo macro, o sea, dentro de las aulas y sistemas educativos que se encargan de producir una práctica pedagógica oficial, impuesta a una comunidad, grupo o familia en que la adquisición y transmisión de cultura está llena de significantes, en la que el que transmite este conocimiento actúa arbitrariamente, pues lo transmitido se convierte en la hegemonía de una cultura dominante donde imperan las cuestiones de género, clase y etnias.

## **1.2. Teoría de la resistencia.**

Lundgren Forthcoming (citado por Giroux, 1990, 200) se refiere al hecho de que la educación estaría reproduciendo las estructuras sociales desiguales de la siguiente forma:

[...] los textos y prácticas sociales cuyos mensajes, inscritos dentro de marcos históricos específicos y contextos sociales, funcionan principalmente para legitimar los intereses del orden social dominante y se refieren principalmente a las categorías de significado construidas

para legitimizar y reproducir los intereses expresados en las ideologías dominantes. Los actos de concepción, construcción y producción que caracterizan los textos acerca de la pedagogía, generalmente tienen poco que ver con los contextos en los que dichos textos son aplicados, y los principios que los estructuran casi nunca se prestan a métodos de investigación que promuevan el diálogo o el debate. Tales textos y prácticas objetivamente representan la selección, fijación y legitimación de tradiciones dominantes.

En el contexto escolar es posible distinguir dos grupos que difieren en la forma de enfrentar el proceso de dominación. El primero está conformado por aquellos que optan por ceder de manera silenciosa a la nueva reacomodación cultural (“los conformistas de la escuela”); el segundo está constituido por quienes “son especialistas en un resentimiento reprimido que se detiene siempre justo antes de una confrontación abierta” (Willis, 1988, 25). Estos últimos forman parte del proceso opuesto a la integración, es decir, pertenecen a la diferenciación, que se entiende como el “proceso por el que los típicos intercambios esperados en el paradigma institucional formal son reinterpretados, diferenciados en función de los intereses, sentimientos y significados de la clase obrera” (Willis, 1988, 77). Además, se caracterizan por pretender proyectar una imagen de rebeldía ante las estructuras impuestas, generándose incluso un “...profundo sentimiento de superioridad hacia los profesores. Estos no saben ‘cómo funciona el mundo’ porque han estado en las escuelas o en los colegios toda la vida” (Willis, 1988, 55). Como consecuencia de esto, se va configurando de manera progresiva una nueva cultura dentro de los contextos educativos: la “cultura contraescolar”, donde los principales actores son aquellos individuos pertenecientes a las clases más pobres dentro de la estructura socioeconómica. Los grupos de estratos sociales vulnerables, al igual que la clase dominante, son capaces de producir actos de rebeldía: “...a veces ocurre que los trabajadores controlan la contratación y el ritmo de la producción. Esta lucha se refleja en los intentos de los chicos de la clase obrera, con la ayuda de los recursos de su cultura, de controlar las clases” (Willis, 1988, 68). Es así como “la autoridad del profesor se convierte paulatinamente en la autoridad fortuita del guardia de la prisión, no necesariamente la del pedagogo” (Willis, 1988, 90) y, por ende, la escuela es parte de “un sistema en el que el intercambio de conocimiento es utilizado como una forma de control social, la negación del conocimiento y el rechazo de su ‘equivalente’ educacional, el respeto, puede ser usado como una barrera de control (Willis, 1988, 90).

## **2. Teorías sobre el aprendizaje.**

### ***2.1. Aprendizaje significativo.***

Para Ausubel (1976) uno de los elementos claves de la psicología educacional es el aprendizaje significativo, ya que permite diferenciar aque-

Los aprendizajes enraizados en la estructura cognitiva de los alumnos de los memorísticos y mecánicos. La significatividad del aprendizaje surge cuando el alumno, como constructor de su conocimiento, logra establecer conexiones sustantivas entre los conceptos que aprende con los que ya posee, es decir, el estudiante dota de sentido a los primeros a partir de su estructura conceptual previa. Entre los nuevos conceptos y los ya adquiridos se produce un proceso de modificación mutua en que la red de significados es reestructurada a partir del nuevo conocimiento, que se transforma y modifica los anteriores.

En esta dinámica el rol del profesor consiste en ser un mediador y transformador de estrategias orientadas a lograr un fin determinado. Sin embargo, la función de “mediador” no es exclusiva del profesor, sino que también puede ser ejecutada por los propios estudiantes. Todo conocimiento nuevo tiene como base otros anteriores, por lo que estos deben considerarse un elemento clave al momento de llevar a cabo el proceso de enseñanza. Las ideas previas que los estudiantes poseen sobre hechos, conceptos y generalizaciones permiten acceder al conocimiento nuevo y construir nuevos significados.

## ***2.2. Zona de desarrollo próximo.***

Según Vigotsky (1988), la Zona de Desarrollo Próximo se define como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la solución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

La teoría del andamiaje postula que en una interacción de tipo enseñanza-aprendizaje la acción de quien enseña está inversamente relacionada al nivel de competencias de quien aprende, es decir, mientras mayores dificultades se presenten a quien aprende, más acciones necesitará de quien enseña.

## ***2.3. Maturana y el legítimo otro.***

El aula constituye el espacio donde profesor y alumno interactúan en torno a tareas de aprendizaje específicas y es, por ende, el espacio en que estos se examinan como sujetos de diálogo y reconocen la legitimidad del uno y del otro. Se trata de la expresión de respeto y aceptación mutua en convivencia, desde el respeto y la aceptación de sí mismo.

¿Quién es el otro? Normalmente, “el otro” es aquel alumno problema que no se adapta al sistema educacional y que es objeto de una resistencia activa a la escuela. Un “legítimo otro” es, de acuerdo a lo que Maturana (1992) comprende, la tolerancia y comprensión del otro como si fuera uno mismo. Este tipo de estudiante debe ser visto, desde el punto de vista del profesor, como un individuo educable y con plenos derechos a ser respetado como persona y ciudadano.

El primer paso del profesor hacia la comprensión del “alumno difícil”

no se da desde la lógica oficial de la escuela, la comprensión del otro empieza cuando se reconoce la existencia de factores contextuales en la vida del estudiante que permitan explicar y llegar a comprender su comportamiento disruptivo. El profesor debe modificar su perspectiva en la ejecución del currículum de su sector de aprendizaje hacia una práctica pedagógica que centre su interés en el alumno, en sus vivencias y en su comportamiento escolar, para así disminuir el rechazo y la frustración. De este modo comienza un descubrimiento del otro al notar características que no eran visibles en un inicio consecuencia de los sentimientos de rechazo.

Se trata de una relación profesor-alumno basada en la aceptación del ser distinto como si fuera uno mismo o, al menos, un par. Esta es una condición base de la co-construcción del conocimiento, necesaria además para la adquisición de competencias. Dicha relación surge del reconocimiento de las cualidades del otro (en términos de su capacidad intelectual, afectiva y de convivencia) y termina en el reconocimiento del otro como legítimo, que posee un valor en sí como persona más allá de las circunstancias que puedan afectarlo negativamente:

Por ejemplo, si pienso que un niño hace algo que está mal porque es flojo, mi conducta va a revelar lo que pienso, y va a constituir la negación del niño como flojo, si pienso que el niño hace algo que está mal porque aún no tiene la práctica adecuada que le permita hacerlo bien, mi relación con el niño va a reflejar el darme cuenta de que la dificultad del niño en hacer lo que yo espero que haga tiene que ver con su práctica y no con su ser. En el segundo caso voy a corregir la práctica del niño, en el primero voy a corregir su ser. En el primer caso, al corregir al niño, lo voy a negar; en el segundo caso, al corregir la práctica, lo voy a aceptar. En el proceso de formarse como Profesor o en el proceso de ser Profesor, uno tiene que darse cuenta precisamente de lo que acabo de decir y aprender y practicar la distinción de estas dos acciones: la de negar al niño y la de corregir su práctica. (Maturana, 1992, 44-45).

## **MÉTODO**

### **1. Objetivos.**

El objetivo general que guió este estudio fue el diseño e implementación de una unidad didáctica (que considerara las características socioculturales de los estudiantes y el uso de diversas estrategias con la finalidad de involucrarlos en el proceso de aprendizaje), para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, orientada a la construcción de saberes significativos por parte de alumnos de 4° año medio pertenecientes a un liceo de modalidad Técnico-Profesional de la ciudad de Concepción.

Junto con lo anterior, los objetivos específicos en los que se basó la investigación-acción fueron:

- Diseñar e implementar una unidad de aprendizaje con formato de texto escolar, teniendo en consideración las características culturales de los aprendientes y los elementos curriculares asociados al Programa de Estudios de 4° año medio de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- Analizar el impacto de la implementación de la unidad didáctica diseñada en el desarrollo de aprendizajes significativos y en la percepción que los estudiantes tienen de su proceso de aprendizaje.
- Describir cómo la práctica docente, desde una concepción crítica del currículo y profesionalmente autónoma, condiciona las posibilidades de los estudiantes de desarrollar aprendizajes de calidad por medio de secuencias didácticas diseñadas en función de sus necesidades de aprendizaje, de su capital cultural y de las posibilidades dialécticas que el contexto de clase brinda para el proceso de construcción de conocimientos.

## **2. Paradigma metodológico.**

La investigación se llevó a cabo en base a los postulados de la investigación-acción. Lewin (1992) describe el proceso de esta metodología como una “serie de decisiones en espiral, tomadas sobre la base de ciclos repetidos de análisis, reconocimiento re-conceptualización del problema, planificación, puesta en marcha de la acción social y evaluación en cuanto a la efectividad de la acción”. En otras palabras, la investigación-acción implica que un proceso social se puede estudiar, modificar y observar sus efectos.

El estudio también se planteó desde una perspectiva cualitativa. Este tipo de investigación no pretende generalizar de manera probabilística los resultados ni generar la obtención de muestras representativas (Hernández, Fernández y Batista, 2010), sino que se fundamenta en el conjunto de prácticas interpretativas de lógica y proceso inductivo que pretenden explorar y describir el desarrollo natural de los sucesos y, a partir de éstos, generar perspectivas teóricas que busquen el entendimiento de la realidad, desarrollando una teoría coherente con lo que observa (Corbetta, 2003 en Hernández, Fernández y Batista, 2010).

Dado que el estudio se planteó desde la perspectiva tanto de la investigación-acción como de la investigación cualitativa, se procedió a realizar notas de campo durante la aplicación de la intervención pedagógica a fin de obtener información sobre el proceso y así poder efectuar las modificaciones correspondientes. Las notas de campo fueron complementadas mediante la realización de un foco grupal a un grupo de estudiantes participantes de la intervención pedagógica.

## **3. Contexto y características culturales de la población de estudio.**

Esta investigación se desarrolló en el marco de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. El curso que fue sometido a intervención

fue un 4° año medio, perteneciente a un liceo politécnico de la ciudad de Concepción. La población de estudio estuvo compuesta por alumnas con residencia en sectores periféricos de la ciudad de Concepción y comunas aledañas. Las estudiantes, en su mayoría, pertenecen a estratos socioeconómicos vulnerables (el establecimiento presenta entre un 49% y un 67% de vulnerabilidad social). Las estudiantes provienen de familias trabajadoras, con bajos niveles de escolaridad y un capital cultural alejado tanto del currículum nacional preestablecido como de lo convencionalmente aceptado como “cultura”.

Las estudiantes que acuden a este establecimiento educacional muestran interés por insertarse de manera temprana en el mercado laboral para acceder a una remuneración y así ayudar económicamente a sus respectivas familias. Esto supone una permanente orientación de las alumnas al desarrollo de actividades más bien prácticas y alejadas de lo crítico-reflexivo. Consecuentemente, en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se observó cierto desinterés por parte de las estudiantes hacia algunas temáticas abordadas en las clases. La situación se evidenció en conductas tales como la negación a atender las explicaciones de la docente, el no desarrollo las actividades propuestas y una escasa participación dentro del aula.

#### **4. Población y muestra.**

El universo de la investigación-acción estuvo conformado por estudiantes del curso 4° año medio E del Liceo Comercial Femenino de Concepción. Las alumnas pertenecen a la especialidad Contador. La muestra total estuvo conformada por un total de 30 alumnas, egresadas a fines del año 2014. De las anteriores, la muestra parcial que participó del foco grupal estuvo compuesta por 5 estudiantes.

#### **5. Acciones desarrolladas en el contexto de la investigación.**

Para responder de manera adecuada tanto al problema como a los objetivos de la investigación, se llevó a cabo el diseño e implementación de una Unidad de Aprendizaje (UA) con formato de texto escolar y basado en el capital cultural de las estudiantes. Se utilizó su conocimiento y saber de mundo para el tratamiento de elementos del currículum establecido en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Las acciones llevadas a cabo para el cumplimiento del objetivo fueron las siguientes:

**Tabla 1. Fases del estudio.**

<b>Planificación Curricular</b>	<p>1. Elección de la unidad de aprendizaje a partir de los planes y programas: “Ser ciudadano en Chile.</p> <p>2. Revisión de la estructura y formato del texto escolar. Análisis crítico del texto como herramienta principal.</p> <p>3. Constatación y profundización de las características culturales de las estudiantes.</p> <p>4. Planificación de la unidad de aprendizaje en base al currículum nacional. Se consideraron los Objetivos de Aprendizaje y las actividades genéricas.</p>
<b>Diseño y elaboración</b>	<p>Elaboración de cuadernillo (en formato Word). Este se basó en la descripción del proceso de construcción y principios de la Investigación FONDEF “Estrategia de alfabetización funcional en contexto intercultural y vulnerabilidad social” (Castro, Figueroa y Maldonado, 2012), que fueron adecuados para replicar la experiencia en enseñanza y que se enuncian a continuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El texto de estudio constituye una síntesis y guía de la trama educativa, currículum oficial de los programas y sectores de aprendizaje.</li> <li>• Se debe presentar la dimensión intercultural, considerando la cultura del estudiante.</li> </ul> <p>Principios en los que se basó la investigación y metodología de la unidad:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Características del texto: síntesis y guía de la trama educativa.</li> <li>b) Pertinencia cultural.</li> <li>c) Coherencia con los objetivos transversales del currículum nacional.</li> <li>d) Contextualización de los aprendizajes.</li> <li>e) Participación activa.</li> <li>f) Trabajo cooperativo.</li> </ol>
<b>Implementación</b>	<p>Se aplicó el cuadernillo de trabajo clase a clase durante un mes en (las estudiantes tenían dos clases semanales de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de dos horas pedagógicas cada una). A lo largo de las clases se registraron notas de campo de lo ocurrido en cada clase.</p>
<b>Reflexión pedagógica</b>	<p>A partir de la experiencia recopilada a través de las actividades implementadas, los docentes que estuvieron a cargo del diseño e implementación de la propuesta construyeron y realizaron modificaciones a la planificación de la unidad.</p>
<b>Evaluación y análisis de la implementación de la unidad.</b>	<p>Se analizaron las notas de campo y de la realización del foco grupal.</p>
<b>Redacción del informe final</b>	

## RESULTADOS

El análisis que se expone se desarrolló en base a la información recopilada (mediante registro anecdótico) durante la implementación de la unidad didáctica. Del mismo modo, fueron fuente de información las entrevistas aplicadas a las estudiantes al término del proceso.

A partir de los datos obtenidos, se pudo visualizar que tanto el diseño como la implementación del Cuadernillo de Trabajo elaborado dieron resultados positivos, esto debido a la legitimación que se otorgó al capital cultural de las estudiantes para el aprendizaje en el contexto de una asignatura que resultaba lejana y poco práctica para ellas. Lo anterior se evidenció en el hecho de que las alumnas mostrasen interés en la unidad y que desarrollaran de manera participativa las actividades propuestas, generando su propio aprendizaje mediante los diversos recursos utilizados por la docente (que asumió un rol de guía a lo largo del proceso, y no de fuente de conocimiento).

La profesora se refirió de la siguiente manera al proceso en una de sus notas de campo: *Se muestra video de la serie 'El reemplazante'. Alumnas lo observan con atención, comentan que quieren continuar revisando el video y responden preguntas del cuadernillo. Las respuestas de las estudiantes son muy variadas.*

Asimismo, resulta interesante el siguiente registro: *Alumnas elaboran franja política. No trabajan todas, pues prefieren hacerlo en el centro y juntarse en la semana (a pesar de insistir en reiteradas ocasiones que avancen). Se muestran dispuestas a trabajar y filmar sus propias franjas de propaganda política.*

En la situación descrita es posible observar cómo las alumnas mostraron interés y compromiso hacia la tarea propuesta, manifestando estar dispuestas a otorgar tiempo a la actividad fuera del horario de clases, situación que no ocurría habitualmente.

Fue posible además observar cómo al interior del aula se generó un espacio para que las alumnas pudiesen formular opiniones, reflexiones y efectuar análisis críticos a partir procesos cívicos y experiencias personales.

### **Registro foco grupal.**

De acuerdo a las respuestas entregadas por las alumnas en el foco grupal (5 estudiantes), se evidencia que las estudiantes evaluaron el desarrollo de la UA de forma positiva, efectiva y práctica, dado que contenidos fueron tratados de manera didáctica e innovadora. Las actividades realizadas generaron diálogo, compromiso y reflexión en torno a los contenidos. Respecto del proceso metacognitivo de las estudiantes, estas manifestaron haber aprendido contenidos relevantes en base a la metodología utilizada por la docente, signaron este aprendizaje como significativo y colectivo. Lo anterior se evidencia en las siguientes citas:

- *“...por medio de las actividades que realizamos pude aprender cosas que no sabía y compartir lo que sabía con mis compañeras” (Alumna 5).*
- *“... reconocí elementos como el Estado, aprendí sus funciones, lo importante e influyente que son en nosotros y las ONG que las vemos a diario pero no sabemos el significado...” (Alumna 4).*
- *“La canción, los actores y la serie de televisión, se me hizo más fácil comprender ya que los conocía y sabía de que trataban” (Alumna 1).*
- *“...me gustó la unidad porque aprendimos más sobre la ciudadanía, cómo poder ser ciudadanos en Chile y los derechos y deberes que tenemos, pudimos compartir videos y comentarlos en conjunto, también entendimos la importancia de votar...” (Alumna 5).*
- *“...aprendí más de lo que significa ser ciudadano y lo que conlleva” (Alumna 4).*
- *“...es [...] importante de conocer más sobre la educación cívica en nuestro país. Así podemos involucrarnos y, como dije anteriormente, tomar y crear verdaderamente cambios de manera que esta sea una sociedad más justa y llena de oportunidades” (Alumna 3).*
- *“...fue distinta, con dinámicas, apoyo audiovisual, además de compartir con actividades como la franja electoral y el desayuno” (Alumna 1).*

Respecto al aprendizaje logrado, las alumnas fueron capaces, luego de la unidad, de elaborar conceptos respecto de lo trabajado en cada una de las sesiones y que se relacionaron con elementos más bien simbólicos (no prácticos). Esto queda en evidencia en las siguientes palabras de las estudiantes al momento de referirse a los conceptos centrales de la UA:

- *“...un ciudadano tiene derechos y deberes, derechos como es el de su opinión, a ser respetado, no ser discriminado, a la educación etc. Deberes, por ejemplo, respetar autoridades, cumplir con el sufragio, etc.” (Alumna 2).*
- *“Ser ciudadano es un rol importante, ya que nos asigna derechos en la sociedad actual, poder ser parte de las tomas de decisiones y exponer lo que pensamos” (Alumna 5).*
- *“Ser ciudadano para mí implica tener derechos y por sobre todo gozar de hábitos en común que me unen con mi patria” (Alumna 4).*

Resulta también importante señalar el modo en que las aprendientes se refirieron a la consecución de los objetivos enfocados en los aprendizajes actitudinales. De los registros de las alumnas es importante destacar el sentido de responsabilidad social y cívica que fue posible construir por medio de la implementación de la UA. Este hecho queda en evidencia en las siguientes citas:

- *“Participar en la política y tratar de cambiar y ayudar en los aspectos que sean necesarios, y así poder contribuir y cambiar para tener una mejor sociedad”* (Alumna 3).
- *“...es una unidad importante de conocer más sobre la cívica en nuestro país. Así podemos involucrarnos y, como dije anteriormente tomar, y crear verdaderamente cambios de manera que esta sea una sociedad más justa y llena de oportunidades”* (Alumna 3).
- *“Sí, porque a pesar de que somos jóvenes no nos interesa mucho la política, con esta unidad podemos concluir que debemos ser partícipes para poder lograr verdaderos cambios”* (Alumna 3).
- *“La sociedad actual muestra poco interés al momento de votar, pero por otra parte no están conformes en las decisiones que a veces toma el país, ellos quieren cambios en la sociedad, pero al momento de votar no hace efectivo su derecho”* (Alumna 5).
- *“Ser un ciudadano que da buenos ejemplos, dando respuesta al sufragio como por ejemplo: dar el voto a un respectivo presidente o ministro, etc. Ser un ciudadano profesional respetando las autoridades”* (Alumna 2).

## CONCLUSIONES

Tras el diseño e implementación de la unidad didáctica “Ser ciudadano en Chile” con formato de texto escolar y su posterior análisis, el equipo de investigación derivó que, en primer lugar, la implementación de la UA fue positiva debido a que consideró como recurso articulador las características de la vida cotidiana de las estudiantes. Lo anterior permitió llevar a la sala de clases elementos de la cultura de alumnas, los que permitieron su validación para el aprendizaje de los contenidos de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (la que, por lo general, no convoca interés al tratarse de una asignatura teórica y lejana a la formación práctica para el ejercicio profesional).

Por otra parte, el distanciarse del texto escolar —elemento del currículo que, en el caso específico del grupo intervenido, era utilizado como

guión de clases— y trabajar con un material que se ajustara a las necesidades de las estudiantes resultó fundamental para el logro de los aprendizajes de calidad tan extensamente buscados y, más aún, para potenciar que las estudiantes se involucrasen de manera participativa, activa y proactiva en el proceso. Tal como lo señalan Castro, Figueroa y Maldonado (2012), quienes diseñaron e implementaron unidades de aprendizaje en educación básica, en esta experiencia con estudiantes de enseñanza media es posible reafirmar que: “Los resultados de la implementación de unidades didácticas especialmente creadas para sectores interculturales y de alta vulnerabilidad urbana, generadas desde los aportes de la sociología de la educación, las teorías del aprendizaje, y bajo un enfoque dialéctico, contribuyen significativamente al logro educativo”. Lo anterior se relaciona también con un trabajo más crítico en torno al currículum y las habilidades enunciadas en el Programa de Estudio correspondiente, mediante la construcción de un camino de aprendizaje más adecuado al *habitus* de las estudiantes, lo que les permitió llevar a cabo mejores procesos de construcción de su propio conocimiento.

Implementar de manera reflexiva una unidad didáctica diseñada especialmente para un grupo de estudiantes de un liceo de modalidad técnico-profesional, que considere características propias del *habitus* (cultura, códigos etc.) del alumnado y que potencie la adquisición de aprendizajes significativos, resultó ser una tarea que cuestiona los principios pedagógicos con los que se enfrenta la docencia, dado que para obtener los logros previamente mencionados es necesaria la presencia de un docente capaz de criticar el currículum preestablecido, modificarlo y transformar sus prácticas para que resulten validadoras del conocimiento de mundo y del capital cultural de quienes son sus destinatarios. Un docente que tan sólo replica modelos preestablecidos no logrará romper las dinámicas que los procesos de violencia simbólica gatillan en las salas de clase. Se trata de la visión de un docente autónomo, reflexivo y centrado en el desarrollo de habilidades cognitivas, personales y actitudinales en sus estudiantes. Aquello supone un concepto complejo de la profesión docente (no sólo una visión técnica), de esta manera la opción por asumir el trabajo pedagógico desde dicha perspectiva supone incorporar al rol del pedagogo el trabajo en torno a una serie de postulados teóricos y prácticos que los llevan a cuestionarse, autoevaluarse y discutir permanentemente para mejorar la propuesta pedagógica. Se trata no sólo de “intentar apropiarse de una metodología, sino más bien de comprenderla, discutir cómo se organiza, implementarla y evaluar sus resultados” (Castro, Figueroa y Maldonado 2012).

Finalmente, cabe aludir a la importancia de la vivencia del proceso para la conformación de la identidad del rol del docente y la naturaleza de su práctica profesional, configurando una visión más bien orientada a la percepción del rol del profesor como un creador y no como un replicador de propuestas pedagógicas diseñadas por alguien externo a la realidad del aula.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D. (1976). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico: Clases, códigos y control* (3a ed.). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Bourdieu, P. y Passeron J. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2a ed). México: Editorial Laia S.A.
- Castro, A. Figueroa, B. y Maldonado, C. (2012). *Estrategia de alfabetización funcional en contexto intercultural y vulnerabilidad social*. Concepción: Editorial Universidad de Concepción.
- Fernández, C. y Batista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill/ Interamericana Editores, S.A.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Lewin, K. (1992). *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos*. Buenos Aires, Argentina: Humanitas.
- Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Santiago, Chile: Hachette.
- Maturana, H. (2011). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago, Chile: Juan Carlos Sáez Editor.
- Mella, E. (2003). La educación en la sociedad del conocimiento y del riesgo. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 107-114. Disponible en: [http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Mella\\_LaEducacionenlaSociedaddelConocymelCambio.pdf](http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Mella_LaEducacionenlaSociedaddelConocymelCambio.pdf).
- UNESCO (2005). *Políticas educativas y equidad: reflexiones del seminario internacional*. Santiago, Chile: Gráfica Funny.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de clase obrera consiguen empleos de clase obrera*. Madrid, España: Akal.

# ELABORACIÓN DE UNA MATRIZ DIDÁCTICA DE CLASES PARA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN EL/LA ESTUDIANTE

Marcela Suckel Gajardo  
Universidad de Concepción  
marcelasuckel@udec.cl

Jocelyn Quintana Saavedra  
Colegio San Andrés  
jocelyn\_quin@hotmail.com

Cristina Mercado Bustos  
Escuela Básica República Bolivariana  
de Venezuela  
cristinamercado.b@gmail.com

Cristopher Ramis Alvear  
Colegio Particular San Pedro  
chramis@udec.cl

Carla Poblete Huanca  
Colegio y Escuela de Lenguaje Centro  
Educativo Peumayen  
carlapobletehuanca@gmail.com

Karen Ruiz Torres  
Colegio Concepción Chiguayante  
kruiz.udec@gmail.com

## RESUMEN

Los docentes diariamente deben enfrentar diversas problemáticas al interior del aula: desde estudiantes que no comprenden el lenguaje formal hasta alumnos que sienten frustración frente a determinadas situaciones. La investigación-acción como proceso reflexivo y crítico permite identificar las causas o factores que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, a la vez, plantear posibles soluciones. La investigación-acción que se presenta tuvo como motivación inicial la problemática presentada por una de las docentes que formó parte del equipo de investigación, luego de que uno de sus estudiantes declarara sentir frustración al no poder comprender las materias impartidas por ella. Con objeto de detectar la posible causa de dicha situación, los investigadores analizaron la praxis pedagógica de la docente aludida, el lenguaje que utilizaba al momento de llevar a cabo la enseñanza y las actividades que proponía a los estudiantes. Lo anterior llevó a la posibilidad de establecer códigos lingüísticos comunes entre docente y estudiantes. Luego de un proceso de análisis y reflexión, a modo de posible solución a la problemática, se elaboró una matriz didáctica que permitiera considerar la estructura cognoscitiva de los aprendices (desde una perspectiva socio constructivista) para posibilitar la construcción social de significados. En primera instancia, el instrumento fue aplicado a un 2° año de Educación General Básica (EGB) a fin de ponderar su efectividad como recurso didáctico. Sin embargo, el resto de los docentes que conformaron grupo de investigación comenzaron a utilizar la matriz de forma regular en sus clases, lo que evidenció su eficacia en cuanto a crear climas

propicios para el aprendizaje y valorar tanto el capital simbólico como las expresiones culturales propias de los estudiantes.

**PALABRAS CLAVE:** Capital simbólico, capital cultural, re-contextualización, autonomía del educando, matriz didáctica.

## INTRODUCCIÓN

En muchas ocasiones los docentes no delegan tiempo (o no cuentan con este) para llevar a cabo un proceso de reflexión pedagógica, que es una instancia necesaria para que el o la profesor(a) se pregunte cuáles son las fortalezas y debilidades de su práctica docente. El no contar con un espacio concreto de investigación activa impide visualizar los conflictos que se presentan en el aula y, por ende, no permite desarrollar procesos que mejoren la enseñanza brindada a los estudiantes. ¿Qué debe hacer el docente cuando uno de sus estudiantes manifiesta su frustración ante el proceso de enseñanza-aprendizaje? Tal problemática fue planteada por un equipo de profesores y profesoras a raíz de una situación concreta suscitada en una clase de Lenguaje y Comunicación, donde un estudiante de 2° año de EGB (perteneciente a un establecimiento educacional particular subvencionado de la comuna de Chiguayante) declaró sentirse frustrado ante la dificultad que le generaba el no lograr comprender las temáticas de la asignatura.

La problemática anterior motivó al equipo a analizar en profundidad la situación mediante la realización de una investigación-acción. En un comienzo, se estudió y vislumbró como posible causa del problema el hecho de que los códigos sociolingüísticos entre docente y estudiante no eran comunes, por lo tanto, no existía una comunicación clara y fluida entre ellos. Posteriormente, se consideró la estructura de la clase y cómo, al parecer, esta no permitía que el estudiante en cuestión adquiriese protagonismo y validación dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior permitió inferir que si es el estudiante quien construye su aprendizaje a través de situaciones reales y concretas, entonces será él mismo quien dé respuesta a sus problemáticas a lo largo del proceso. Con este objetivo se planteó la necesidad de que la docente, a través de su ejercicio, valorara la herencia cultural del aprendiente y los códigos tanto sociales como culturales que cumplen un rol fundamental al momento del quiebre cognitivo. Lo anterior tendría como consecuencia que el estudiante no se sintiera frustrado, pues que no se generaría un contacto negativo entre su experiencia y los contenidos de aprendizaje.

A lo largo del proyecto de investigación-acción que se constata a continuación, se analizaron las tres fases de la clase (inicio, desarrollo, cierre) para lo cual se construyó una matriz didáctica que actuase como eje vertebral del proceso educativo y que definiese cada instancia de la clase que seguiría el estudiante, donde también pudiese plantear y comprobar sus hipótesis. Un

descubrimiento relevante fue el constatar que el instrumento confeccionado no sólo fue de utilidad para la asignatura de Lenguaje y Comunicación, sino también que se pudo aplicar en otros cursos con resultados igualmente positivos para los educandos.

## **MARCO REFERENCIAL**

Una de las tantas aristas que conllevan al fracaso escolar en los diferentes establecimientos educacionales chilenos se relaciona directamente con los códigos lingüísticos que en los procesos de enseñanza-aprendizaje se emplean, desde los códigos que rigen al currículum nacional —y, por ende, a los textos de estudio— hasta los códigos empleados por los mismos educadores, los cuales en muchas ocasiones resultan ajenos al contexto escolar en el que se desenvuelven los estudiantes. Lo anterior podría ser una de las causas directas del fracaso escolar y de la frustración por parte de los educandos.

Según Bourdieu (2001), la escuela constituye un espacio que puede ser un lugar que reproduce y recrea el lenguaje legítimo, que es aquel que constituye el capital simbólico dominante; quienes son portadores de dicho capital simbólico reciben evidentes beneficios, mientras que quienes no disponen de este quedan en una situación de desventaja en el mercado social y lingüístico. El currículum oficial, en conjunto con los planes y programas de Estudio, responde a la cultura predominante y elitista, por lo tanto, cuando este currículum llega al aula sin un análisis crítico previo se contraponen, a veces de forma violenta, a la cultura de los estudiantes. Lo anterior genera un distanciamiento entre la cultura escolar dominante y la cultura escolar particular de cada establecimiento educativo. En consecuencia, la reproducción escolar perjudica a los estudiantes en la medida en que los distancia de sus propias formas de comprender el mundo que los rodea.

La labor de los docentes debería situarse en el contexto social que envuelve las dinámicas surgidas al interior de las escuelas, considerando la cultura base de los estudiantes mediante la utilización de un lenguaje común que le otorgue validez al proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en el aula. Esto debería ligarse a reflexiones y a posteriores prácticas pedagógicas que permitan socializar conceptualizaciones, acordar normas y dialogar con los educandos en un proceso de intercambio permanente. Este proceso, al cual Bourdieu (2001) denominó “re-contextualización”, es fundamental para lograr aprendizajes auténticos. Sin una adecuada la re-contextualización de los planes y programas nacionales a la realidad del aula, el docente solamente se limita a reproducir, consciente o inconscientemente, el currículum oficial, lo que produciría un proceso de dominación simbólica (Bourdieu, 2001, 107). Por el contrario, si en dicho proceso los docentes crean las condiciones sociales necesarias para reconocer el *habitus* de sus estudiantes y su capital simbólico —normalmente no reconocido—, no se producirá una relación de dominación (Ajagan, 2013).

Lo expuesto anteriormente constituyó la base del estudio realizado y permitió la confección de una matriz didáctica (o estructura cognoscitiva) para la construcción social de los significados que, desde la perspectiva socio constructivista, proporcionará lineamientos genéricos con la finalidad de desplazar la cultura hegemónica para situar la enseñanza en el simbolismo auténtico de los estudiantes.

## **MÉTODO**

### **1. Objetivos.**

El objetivo general que motivó la realización de la investigación-acción fue generar códigos sociolingüísticos comunes entre docentes y estudiantes que contribuyeran a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Respecto de esto, los objetivos específicos planteados para el estudio fueron tres:

- Generar un procedimiento metodológico que permitiera fortalecer relaciones de confianza entre docentes y estudiantes.
- Generar un procedimiento metodológico que validase los códigos sociolingüísticos de los estudiantes.
- Elaborar una propuesta didáctica y metodológica andamiada, con el objetivo de potenciar estructuras cognitivas en los estudiantes (metacognición).

### **2. Paradigma metodológico.**

Para el desarrollo del estudio se siguió la metodología que implica la investigación-acción, puesto que esta consiste en mejorar situaciones sociales problemáticas. Elliott (1978a) indica que los problemas educativos se consideran resolubles y que requieren de una solución práctica. En la investigación-acción en el aula, el docente tiene un doble rol: por un lado, es el investigador y, por el otro, es un participante en la investigación (elige su objetivo porque quiere modificar alguna situación que le es relevante). La investigación-acción se lleva a cabo en un contexto determinado, por ejemplo, en una o varias secciones de un curso, con un determinado número de alumnos, etc. Durante el estudio, el docente trabaja en colaboración con sus pares intercambiando ideas y, al término de la investigación, comparte los resultados con otros profesores y alumnos. Dicho paradigma metodológico se ajustó a esta investigación porque, según lo explicitado por Elliott (1978a), "... intenta contar una historia sobre lo que está sucediendo y como los acontecimientos permanecen unidos, además utiliza el lenguaje del discurso cotidiano empleado por los participantes".

### **3. Población, muestra y contexto.**

El concepto "población" se entiende como el conjunto de todos los

individuos en los que se desea estudiar el fenómeno. La población del presente estudio estuvo constituida por 18 estudiantes de 2° año de EGB, pertenecientes a un colegio particular subvencionado de la comuna de Chiguayante.

La “muestra” se define como un subconjunto de la población seleccionado por algún método de muestreo. Sobre la muestra se realizan las observaciones y se recogen los datos. En este caso, la muestra fue la totalidad de alumnos(as) que desarrollaron la encuesta elaborada por los investigadores. Finalmente, la muestra se compuso por un total de 17 educandos.

### ***3.1. Características de los estudiantes.***

El curso que formó parte de la muestra estuvo compuesto por un total de 17 estudiantes. El grupo lo conformaba un total de 11 niños y 6 niñas, cuyo rango etario se encontraba entre los 7 y 10 años. En su mayoría, los alumnos residen en la comuna de Chiguayante (salvo un caso que pertenece a la comuna de Hualqui) y el nivel de escolaridad de los padres abarca, principalmente, hasta el cuarto año de enseñanza media, quienes desempeñan diferentes labores siendo la participación en el sector terciario de la producción (prestación de servicios) la más frecuente.

A nivel cognitivo, se identificaron estudiantes con NEE (Necesidades Educativas Especiales) o con factores que requerían la necesidad de apoyo pedagógico específico.

En cuanto a la docente, ésta cursa su primer año de experiencia laboral y ya ha asumido la jefatura de un curso. El contexto laboral abarca diferentes ámbitos que componen el quehacer cotidiano de la institución:

- La relación que surge entre el curso y la docente, el logro de aprendizaje, la motivación, las reglas, el comportamiento en comunión, etc.
- El factor social, la relación con la comunidad, la percepción de esta respecto al rol docente y de escuela como institución.
- La relación a nivel institucional, dentro del establecimiento.

### ***3.2. Contexto de la problemática.***

Dado que la docente cursaba su primer año laboral, comenzó a cuestionar su trabajo y sintió la necesidad de crítica o valoración sobre su práctica pedagógica. Sus dudas se acrecentaron al comprender que no contaba con un par (un docente con mayor experiencia) que pudiera ser un guía o crítico en cuanto al desempeño de su labor. A la situación descrita se suma lo señalado en las características de los estudiantes: el curso contaba con estudiantes con NEE, situación que dificultaba y complejizaba el logro de los aprendizajes desde una modalidad general. Ante esto, la docente detectó en el curso ciertas dificultades por parte algunos estudiantes al momento de abordar las diferentes temáticas a lo largo de las asignaturas, hecho que fue confirmado tras la declaración de un estudiante quien le señaló que no comprendía sus materias y,

al no poder hacerlo, sentía frustración. La problemática presentada, constituyó el contexto en el cual se originó la matriz didáctica, cuyo objetivo fue lograr el aprendizaje de todos los estudiantes a partir de su validación y del trabajo autónomo.

#### **4. Matriz didáctica.**

La matriz elaborada fue ideada de manera meta-cognitiva por el grupo de investigadores, es decir, se fue analizando el propio quehacer pedagógico y rescatando aquellos elementos que propiciaban resultados positivos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. El instrumento contempló las siguientes fases para ser desarrolladas al momento de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje:

**4.1. Saludar.** Consiste en propiciar tiempo para interactuar con los estudiantes, dando cabida a que expresen sus vivencias con el fin de poder conocer aquellas que puedan resultar provechosas a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este interés puede manifestarse a través del contacto visual y la proximidad kinésica. Se brinda un momento donde los alumnos puedan compartir sus actividades cotidianas y manifestar por medio de opiniones sus estados de ánimo y la disposición de compartir con el resto del grupo curso.

**4.2. Situación problematizada.** Surge como un espacio para problematizar el conocimiento con objeto de lograr en los estudiantes un quiebre cognitivo. Tal situación pedagógica puede llevarse a cabo mediante un soporte didáctico (por ejemplo: una pregunta generadora, una imagen, una historia, etc.). El contenido a enseñar se presenta desde una perspectiva problematizadora, haciendo que los alumnos se cuestionen un nuevo aprendizaje que debe relacionarse y evocar situaciones y elementos propios y/o cercanos ellos (ya sea a nivel cognitivo, cultural y social), generando así un interés real por conocer y solucionar la problemática presentada.

**4.3. Entrega del concepto clave.** El docente brinda un concepto clave a los estudiantes para que puedan realizar predicciones, vinculándose estas al soporte didáctico y al conocimiento a adquirir durante la clase. El concepto no debe ser entregado en su totalidad, sino que deben ser indicios (“pistas”) sobre la temática a tratar. A partir de los aportes y las opiniones entregadas por los estudiantes —las cuales están enraizadas en sus propios conocimientos y experiencias— el docente cumple la función de aunar las ideas y direccionarlas hacia algunos conceptos clave que, sin dejar de ser significativos y/o cercanos para el estudiante, conllevan a “teorizar” de forma incipiente el aprendizaje.

**4.4. Conceptualización.** A través de los conceptos claves entregados y el soporte didáctico de la situación problematizada, se busca que los estudiantes puedan construir definiciones conceptuales del tema abordado en la clase. A

partir de los conceptos claves entregados por el docente, los estudiantes por medio del diálogo comienzan a relacionar lo que conocen con anterioridad y lo “nuevo” que se está presentando con el fin de construir, a partir de sus intervenciones y sus tiempos, conceptos que se aproximan al aprendizaje y así definirlo formalmente.

**4.5. Desarrollo de actividades.** Instancia en la que los estudiantes ponen en práctica los conceptos construidos a lo largo de la clase mediante la realización de actividades previamente elaboradas por el docente. Las actividades han de tener una progresión lógica de las habilidades (es decir, que vayan desde lo concreto hacia lo abstracto, desde lo general a lo particular). En esta fase el estudiante debe ser capaz de crear, o bien de re-contextualizar, el concepto desarrollado a lo largo de la clase. En esta etapa, a partir de actividades progresivamente planificadas por el docente, se le otorga un valor de uso a los conceptos, los cuales se complementan gracias a las experiencias y contextualizaciones.

**4.6. Metacognición.** Fase destinada a que los estudiantes tengan la oportunidad de reflexionar y evaluar el procedimiento utilizado en pos de lograr el objetivo de aprendizaje de la clase. Es aquí donde los y las estudiantes narran la secuencia y/o procedimientos seguidos durante la clase, intentando dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿qué aprendí sobre...?, ¿para qué me sirve lo aprendido?, ¿en qué momentos puedo utilizar esta nueva información?

## **5. Recogida de datos.**

El instrumento a través del cual se llevó a cabo la recogida de datos fue la aplicación de una encuesta. Cada estudiante respondió una, cuyo propósito fue conocer sus opiniones sobre los diferentes momentos de la clase, sus preferencias entre un momento u otro, el aprendizaje a lo largo del proceso y el lenguaje utilizado. A partir de la obtención de esta información fue posible conocer si los momentos definidos para la matriz didáctica eran reconocidos y comprendidos por los estudiantes. De esta forma, luego de efectuar el análisis de las encuestas, se pudo constatar cómo la matriz didáctica fue valorada por los estudiantes y la progresión lograda en el aprendizaje a partir de su ejecución.

## **6. Análisis de datos.**

A partir del análisis de los datos obtenidos, se identificaron categorías, cuya definición se presentan a continuación (se incluyen, además, algunas de las opiniones vertidas por los propios estudiantes de la muestra).

### **6.1. Momentos de la clase.**

La totalidad de los estudiantes reconoció los momentos de la clase

que estructuraron el proceso de enseñanza-aprendizaje y que fueron considerados en la matriz didáctica planificada y aplicada:

- “*A mí me gusta cuando escribe en la pizarra el objetivo porque es lo que nos dice qué haremos hoy y para saber qué haremos y el objetivo de algo.*” (Estudiante 1).
- “*Me gusta cuando da las preguntas.*” (Estudiante 2).
- “*Me gusta cuando hace la materia.*” (Estudiante 3).

Al conocer que los estudiantes reconocieron y valoraron los diferentes momentos de la clase (y que, a la vez, escogieron sus preferidas), se evidencia que para los estudiantes el método de enseñanza fue cercano y dinámico, tanto así que pudieron identificar las etapas como también escoger cuál les acomodó más según sus propias características. Fue posible también identificar que el rol desempeñado por la docente se situó en una organización de momentos establecidos, lo que ordenó y modeló la manera de aprender de los estudiantes.

## **6.2. Aprendizaje.**

El logro de aprendizaje de los estudiantes durante las clases en las cuales se aplicó la matriz didáctica responde a diferentes causas:

- a) El afecto existente tanto en el ambiente de aula como a lo largo de todo el proceso de enseñanza: “*Yo he aprendido mucho en la clase de la tía, porque la tía es súper cariñosa, a mí me gustan todas las clases de la tía y me encanta mucho, sí.*” (Estudiante 1). Lo anterior se reconoce como un factor importante para los estudiantes: el sentirse en un ambiente grato y validados aporta al logro de aprendizajes.
- b) La explicación que se da de los contenidos expuestos durante la clase. Los estudiantes lograron reconocer cuándo se les enseñaba y hablaba sobre la materia. A raíz de la pregunta “¿sientes que aprendes durante las clases?”, algunos de los aprendientes contestaron: “*Sí, porque la profesora explica.*” (Estudiante 1), “*Sí mucho, porque la tía nos enseña mucho.*” (Estudiante 2). Los estudiantes reconocieron la enseñanza dentro del aula como un medio para lograr el aprendizaje.
- c) La atención que los estudiantes prestaron a las clases, donde reconocieron que su propio actuar influía en su aprendizaje. Uno de los estudiantes indicó: “*Sí, yo aprendo porque he puesto atención.*” (Estudiante 1). Los estudiantes se identificaron dentro del aula, reconocieron su actuar frente a su propio aprendizaje. De esto, se pudo desprender que conciben el aprendizaje como un logro que depende, en parte, de sus actitudes.

Así como se identificaron situaciones que beneficiaron el logro del

aprendizaje, también se pudo visualizar lo opuesto. Al analizar las encuestas, se identificaron algunos hechos que los estudiantes reconocieron como factores que imposibilitaron el aprendizaje. Algunos estudiantes declararon no comprender las clases dictadas por la docente o indicaron que durante la clase se les entregó mucha información que no pudieron comprender o que olvidaron con facilidad: *“Más o menos, porque hace demasiado, se me olvida”* (Estudiante 1); *“No, porque a veces se hace muy complicado.”* (Estudiante 2). Esto informa que la práctica docente no fue comprendida por la totalidad del curso debido a que no se logró el traspaso de contenido a aprendizaje con valor de uso (lo que posibilita una mayor significancia y, por ende, mayor comprensión).

### **6.3. Códigos sociolingüísticos.**

A lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje se utilizaron códigos lingüísticos aportados tanto por los estudiantes como por la docente. Dentro de la encuesta se incluyó una interrogante en donde se buscó conocer la comprensión del código utilizado por la profesora y por los educandos. Cada código sociolingüístico se adoptó, por vez primera, en su entorno más cercano (el familiar), puesto que es en la escuela en donde dichos códigos se encuentran, propiciando una multiplicidad de formas de comunicación dentro del aula. A partir del análisis se pudo reconocer que el código lingüístico utilizado por la docente fue similar al de los estudiantes (o fue comprensible mediante la explicación y la enseñanza): *“No son difíciles, porque la tía nos da lo que significa.”* (Estudiante 1); *“Sí, porque dice palabras fáciles.”* (Estudiante 2). Contrariamente, también fueron identificadas respuestas a través de las cuales se declaró la incomprensión del lenguaje utilizado por la docente, transformándose en un inconveniente a la hora de aprender: *“A mí se me hace un poco difícil.”* (Estudiante 2).

### **6.4. Modalidad de las clases: participación y validación.**

Los estudiantes a quienes se les realizaron clases diseñadas y orientadas bajo la matriz didáctica implementada reconocieron a lo largo de la intervención diferentes situaciones que evidenciaron la modalidad o ambiente generado dentro del aula. Ante la pregunta: *“¿Crees que puedes participar en clases?”* los estudiantes respondieron de manera afirmativa: *“Sí, porque me gusta”* (Estudiante 1); *“Yo sí siento que puedo participar, porque me dejan pasar a la pizarra.”* (Estudiante 2). Ambas respuestas otorgan visiones distintas sobre la participación. Mientras la primera da indicios de que la participación pasa por decisión y/o gusto personal, la segunda demuestra que la participación dependería de las decisiones adoptadas por la docente frente al actuar de los estudiantes. Lo anterior constituye un foco de análisis interesante, ya que es necesario definir de qué depende la participación del estudiantado, cuánto influye el entorno y cuánto influyen ellos como individuos.

## RESULTADOS

A partir de las encuestas realizadas y su posterior análisis, además de los logros evidenciados por los estudiantes, fue posible sostener que la matriz didáctica fue una herramienta efectiva en la legitimación del otro como ser pensante. La piedra angular de la matriz didáctica, esto considerando las respuestas emanadas en las encuestas realizadas, fue la validación del estudiante. A pesar de que las diversas dificultades presentes al interior del grupo-curso pueden ser consideradas como impedimento para el logro de los aprendizajes establecidos, es posible vislumbrar que las posibilidades de lograr aprendizajes auténticos aumenta considerablemente cuando los estudiantes se sienten partícipes del proceso generado en un ambiente grato, acogedor y donde se facilitan las instancias para opinar, expresarse y hablar.

Si bien no se adhirió a dicho proceso la totalidad del grupo —por presentarse características que van más allá del logro por parte de la docente—, los estudiantes que participaron en las clases en que se utilizó la matriz didáctica elaborada evidenciaron grandes avances tanto a nivel social como cognitivo. Respecto del primero, destacan aspectos personales como una mayor autonomía y confianza en sí mismos para ser participantes responsables de su proceso de aprendizaje. En cuanto al segundo, el componente cognitivo que guió el diseño de la matriz resultó fortalecido gracias a la participación activa de los estudiantes al opinar, exponer, explicar y expresar sus propias experiencias.

En concordancia con lo anteriormente expuesto, el resultado más fructífero fue que los estudiantes pudieron aprender sin diferenciarse uno del otro, ya que la matriz estaba elaborada para que la totalidad de los estudiantes pudiera acceder al aprendizaje desde su propia cultura y concepciones.

La matriz didáctica fue utilizada para fortalecer las relaciones al interior del aula, reforzar la confianza en los propios estudiantes y alcanzar de este modo el logro de los aprendizajes. El objetivo fue conseguir que dicho aprendizaje fuera entendido como tal por los estudiantes, que se sintieran tanto partícipes y responsables de sus logros y avances como también valorados dentro y fuera del aula.

A continuación se dan a conocer las fases que constituyeron la matriz didáctica y los efectos que esta tuvo al ser aplicada en un contexto de enseñanza real:

- 1. Saludar.** El saludo puede ser considerado un aspecto fundamental para el desarrollo de las relaciones humanas. No obstante, no es considerado de esta forma en todos los contextos (familias, grupos, etc.).

El grupo curso adoptó prácticas que se fueron replicando a petición de los estudiantes. Todos los días lunes cada uno de ellos pudo exponer al curso sus actividades durante el fin de semana, qué fue lo que más le gustó, en qué lugar estuvo, con quienes compartió, etc. Durante cada semana se saludó, se realizó una breve conversación al comienzo y se preguntó sobre

el ánimo para aprender y crecer. Dicha práctica logró en los estudiantes una mayor motivación y participación, ya que se sentían cómodos al expresarse al comentar algo propio. Esta libertad y comodidad de expresión se extrapoló a diferentes situaciones donde los estudiantes debían opinar, generar debates o entregar una valoración durante las clases. Por tanto, el saludo llegó a ser algo más que sólo saber el cómo se encontraba cada uno de los aprendientes: pasó a ser una muestra de interés y aceptación de las prácticas fuera de la escuela. La modalidad del saludo y de la conversación fue aceptada por los estudiantes, puesto que en más de una ocasión ellos recordaron a la docente que debían conversar. Además, la fase del saludo potenció la habilidad expresiva y comunicativa de los aprendientes (lo que se perfila como un factor positivo para el logro de los aprendizajes).

- 2. Situación problematizada.** La situación problematizada se llevó a cabo antes de dar inicio a la enseñanza. Fue el espacio que se utilizó para que los estudiantes pudieran expresar lo que ellos sabían, lo que habían aprendido anteriormente o lo que creían respecto a diferentes temas. La situación problematizada tuvo efectos positivos en las diferentes asignaturas en las que se aplicó, ya que permitió reforzar la idea de que los estudiantes tienen tanto ideas como conocimientos propios y que deben tener la posibilidad de poder expresarlos.

En el grupo curso en cuestión, la situación problematizada fue una fase importante debido a que todos pudieron participar (dejando de lado la limitante de dificultades de aprendizaje) y explicar sus opiniones a sus pares. El rol de la docente fue, por una parte, otorgar el tiempo necesario para que los educandos expresaran su perspectiva ante la pregunta generadora o la situación problemática a la que se les enfrentó y, por otra parte, no descartar de manera rotunda ninguna idea hasta que los estudiantes fueran reconsiderando sus planteamientos iniciales a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ejemplo de lo anterior es una actividad en la cual, a partir de la pregunta expuesta por la docente “¿Cómo podemos cuidar el agua?”, los estudiantes expusieron sus concepciones mediante fichas que expusieron en la pizarra.

- 3. Entrega de concepto clave.** Una vez que los estudiantes expusieron sus planteamientos ante situaciones problemáticas o preguntas generadoras, la docente brindó algunas ideas o información al respecto. Dicho apoyo entregado debió ser procesado por los estudiantes para proceder a la construcción de una idea más acabada sobre la nueva información. Estas informaciones fueron otorgadas de diferentes maneras a los estudiantes y, en ocasiones, fueron presentadas a través de nuevas situaciones problemáticas que necesitaron una solución un poco más específica (por medio de lectura de diferentes fuentes, la observación de videos o imágenes, entre otros). Esto fue una práctica para el grupo curso, la docente generó las actividades de forma grupal o en parejas con la finalidad de potenciar el diálogo y

el apoyo entre pares. Dicha medida disminuyó las brechas de aprendizaje entre educandos.

Igualmente, la entrega de conceptos claves puede verse traducida en la enseñanza procesual, en donde es vital que el estudiante sea considerado. En el caso particular de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, la visión de aprendizaje procesual fue utilizada bastante durante el primer semestre, ya que fue un tiempo de conocer, comprender y reconocer diferentes y variados textos. Luego de que cada uno de estos últimos fue conocido, caracterizado y reconocido en el entorno y en las vivencias propias de los estudiantes, es que fue de gran importancia darles una utilidad, un uso práctico que propiciara aprendizajes generales. En este caso, los aprendizajes generales fueron: comprensión lectora, redacción y ortografía con el objetivo de hacer legible y comprensible un escrito para poder ser socializado de manera efectiva. Para lo anterior se realizó una “ficha descriptiva procesual” mediante la cual los escritos fueron revisados de manera conjunta entre estudiante y docente con el fin de detectar fallos y aciertos.

- 4. Conceptualización.** A partir de la nueva información que los estudiantes recibieron durante las clases, el grupo, pareja o estudiante fueron desarrollando nuevas relaciones de información y con ello se amplió el conocimiento que poseían en un comienzo. En lo particular (es decir, lo que ocurre dentro del aula), los estudiantes se organizaron, reflexionaron, discutieron y descubrieron los conceptos o las respuestas que en una primera instancia generaban con dudas o inseguridad.

Al momento de lograr la conceptualización entre los estudiantes (guiados por la profesora), se retornó a las ideas entregadas en el comienzo por ellos mismos. Durante las clases las ideas previas fueron anotadas en un costado de la pizarra bajo el título “Ideas...”, las cuales no se eliminaban hasta dar término a la sesión. Las ideas también pudieron ser escritas en los cuadernos o expresadas y recordadas de manera oral; lo importante fue el hecho de lograr comparaciones y, además, tomar palabras e ideas que los estudiantes brindaron para enfatizar su participación en la construcción del concepto —cuando los estudiantes comenzaron a generar en sus mentes el concepto, lo expresaron y comunicaron ante el curso, lo que aumentó la participación y el intercambio de ideas—. Siguiendo con lo explicado anteriormente, la entrega de conceptos clave puede ser entendida también como un tipo de aprendizaje procesual. Entendida desde ese punto, la conceptualización pasaría a ser un refuerzo y apoyo hacia las ideas de los estudiantes con el fin de reforzar lo que creían o, en su defecto, evidenciar lo que antes desconocían o a lo cual no encontraban solución.

- 5. Desarrollo de actividades.** Las actividades tienen un cierto grado de complejidad, pero, a la vez, entregan información y potencian progreso valioso de los aprendizajes. Las actividades deben ser propuestas acorde al objetivo, situación problematizada y el concepto construido en clases, ya que

todas las etapas previas predisponen a los estudiantes a la participación en ciertos tipos de tareas. Las actividades son entendidas como oportunidades para comprobar el aprendizaje y ponerlo en práctica.

En el curso objeto de estudio, si bien en algunas ocasiones las actividades fueron realizadas de manera individual, se potenció la creación de parejas de trabajo o grupos para que aquellos estudiantes más aventajados fueran un apoyo para aquellos con mayores dificultades y así fortalecer la apropiación de lo aprendido al sentirse partícipes del proceso. En el 2° año de EGB se utilizaron diferentes modalidades de actividades que a lo largo del tiempo se fueron definiendo según lo que se pretendía lograr. Se potenció el trabajo y organización grupal para poner en práctica lo aprendido, la comunicación y la comprensión de instrucciones. A lo largo del año, el desarrollo de las actividades dio como resultado mayor autonomía de los estudiantes y una mayor organización entre pares. De estos tipos de actividades surgieron las disertaciones grupales, preparaciones de afiches, creación de opiniones, etc.

Una actividad que se desarrolló como curso, y que correspondió de manera específica a la asignatura de Lenguaje y Comunicación, fue la publicación de libros. Luego de que los diferentes tipos de textos fueron conocidos y reconocidos, el curso realizó actividades situándose en el rol del escritor o escritora con el fin de llevar a la práctica lo aprendido. En un comienzo, el proceso de publicación generó algunas dificultades como, por ejemplo, el hecho de que los estudiantes declaraban no contar con la suficiente imaginación para escribir, carencia de vocabulario e inexperiencia en cuanto a la producción de textos. A pesar de estas dificultades, por medio del avance procesual y el apoyo entre pares se pudieron obtener resultados positivos en la actividad a nivel general. Junto con lo anterior, la producción de textos permitió reafirmar en los estudiantes la certeza de que estaban aprendiendo, puesto que en sus manos contaban con pruebas concretas que lo confirmaban. Añadido a esto, la actividad fue enormemente motivadora para los alumnos al saber que su producción sería leída por otras personas; la revisión tanto de la redacción como de la ortografía fue propiciada gracias a la toma de conciencia del futuro lector.

En el transcurso del año se realizaron actividades que integraron el conocimiento y también la entretención, por lo tanto, se logró el aprendizaje mediante la motivación gracias a la ejecución de actividades atractivas para los estudiantes (tras observar y escuchar sus intereses). Dichas decisiones brindaron resultados positivos, ya que fueron desarrolladas sin ser un obstáculo sus diferentes habilidades o NEE.

- 6. Metacognición.** El proceso del “cierre” de la clase estuvo acompañado de preguntas o nuevas situaciones donde se pudo utilizar lo aprendido. En el proceso de metacognición se le otorgó participación a aquellos niños que presentaron dificultades de aprendizaje y a los estudiantes más aventajados, brindándoles espacios para expresar y compartir el nuevo conocimiento

(dicha explicación se efectuó ante todos, y los demás alumnos pudieron hacer preguntas o dar cuenta de su propia percepción al respecto). De esta manera se construyó entre todos un aprendizaje común. Otra forma en que se desarrolló la metacognición y el análisis de lo aprendido fue por medio de la elaboración de mapas conceptuales, que ayudaron a los estudiantes a organizar sus ideas.

Se desprende de lo anterior que es importante dar oportunidades de participación a todos aquellos que han estado comprometidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que piensan que han aprendido algo nuevo, ya que las ideas pueden ayudar a los demás en el ordenamiento del propio pensamiento.

## CONCLUSIONES

A partir de la investigación realizada y los objetivos planteados en un comienzo, los tres pilares esenciales en los cuales se sustentó el proceso investigativo fueron: (1) la cultura de base de los estudiantes (que incluye sus formas de comunicarse y relacionarse con su entorno próximo); (2) la habilidad resolutoria de los aprendientes (que involucra la capacidad de resolver situaciones problematizadas y argumentar sus decisiones); y (3) el proceso metacognitivo (referido a la capacidad de los alumnos de notar los mecanismos desplegados durante el proceso de aprendizaje).

En respuesta a los tres objetivos específicos establecidos, las evidencias encontradas demuestran que la construcción de una matriz didáctica permitió abordarlos de forma conjunta. Mediante las diversas instancias de aprendizaje que tenían lugar a lo largo de cada clase y que fueron plasmadas en la matriz, se vieron fortalecidos los vínculos de confianza entre docente y estudiantes. En la medida en que la docente realizaba un acto tan simple como el de saludar y dialogar con los estudiantes sobre aspectos cotidianos, promovía al interior del aula una instancia de validación del otro. Mediante dicha acción la docente demostraba un real interés por la vida cotidiana de sus discentes, y estos se sentían más próximos y comprometidos con el trabajo posterior, cambiando incluso su disposición hacia las actividades sugeridas (ante las cuales demostraron una notoria motivación por participar e intercambiar sus vivencias).

Respecto a la situación problematizada, conceptualización y metacognición, se hace necesario resaltar que estas tres instancias fueron esenciales para el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes, dado que al asumir su protagonismo al interior del aula se potenció su autonomía y capacidad discursiva (lo que pudo observarse en sus intervenciones durante la clase). La participación dialógica entre pares y con la docente permitieron observar diversas soluciones, estrategias y definiciones para una misma situación problematizada o concepto clave. Esto propulsó la ampliación de los conocimientos, habilidades y actitudes frente a diversas situaciones, permitiendo

que los estudiantes desarrollasen —mediante la observación y participación en clases— distintas metodologías de trabajo.

En respuesta al objetivo general, referido a la generación de códigos sociolingüísticos comunes entre docentes y estudiantes, las evidencias encontradas demuestran que la construcción conjunta de conceptos clave a través del diálogo y preguntas basales permitió que tanto estudiantes como docente establecieran un vínculo socio-afectivo donde el intercambio democrático de ideas favoreció el respeto y la aceptación del otro. Se demuestra además que en la medida en que los estudiantes se sentían partícipes de su propio proceso de aprendizaje, se enriquecía la comunicación, generando instancias de intercambio cultural auténticas y empáticas que favorecieron el ambiente positivo dentro del aula. Conjuntamente, las actividades de profundización y aplicación (presentes también en la matriz didáctica y, por ende, en las clases desarrolladas) permitieron a los estudiantes poner a prueba lo aprendido y evaluar sus propios logros a través de la aplicación de los nuevos saberes adquiridos, lo que favoreció la autoconfianza y permitió que los propios estudiantes fueran quienes identificaran sus fortalezas y debilidades.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Ajagan, L. (2013). *Relaciones dialécticas antagónicas entre la cultura escolar y la cultura familiar de los niños y niñas en contextos vulnerables*. Chile: Universum.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Cerda, G. (2013). *La Investigación Acción como Método de Investigación para Docentes. Metodología de la investigación-acción*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.
- McKernan, J. (2001). Investigación-acción: Antecedentes históricos y filosóficos. En J. McKernan. *Investigación-acción y currículum* (pp. 25-54). Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.

# EFFECTIVIDAD DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL INTERDISCIPLINARIA ECOLOGÍA-HISTORIA EN EL DESARROLLO DE VALORES Y ACTITUDES

Laura Torres Rivera  
Universidad de Concepción  
latorres@udec.cl

Nicol Medina  
Universidad de Concepción  
nicolmedina@udec.cl

Yennifer Cid  
Colegio San Ignacio, Los Ángeles  
yencidh@hotmail.com

## RESUMEN

El uso e intervención del ambiente por parte del hombre ya no es un tema circunscrito sólo a los orígenes de la historia. Hoy en día surge la necesidad de formar sujetos conscientes del cuidado del medio ambiente en el que habitan. La Educación Ambiental (EA) se ha desarrollado como estrategia para proporcionar conocimientos, despertar valores y actitudes que conduzcan a una relación equilibrada del hombre con su medio. Esta debe ser interdisciplinaria y contextualizada debido a que se logran mejores resultados en el aprendizaje. Durante el segundo semestre del año 2014, se llevó a cabo una intervención en un grupo de estudiantes de 7°-8° año básico y 1° de enseñanza media con el propósito de conocer el efecto de una estrategia pedagógica interdisciplinaria centrada en conectar Ecología e Historia. Luego de la intervención que se realizó, se midieron las actitudes y valores de los estudiantes que participaron en un Taller Ecológico. Se realizaron 5 sesiones interdisciplinarias en total, utilizando información bibliográfica sobre antecedentes históricos de la relación hombre-ecosistema. La efectividad de la implementación fue medida a través de dos instrumentos: (1) encuesta con escala de Likert aplicada pre y post intervención educativa, y (2) un grupo focal. Los resultados obtenidos demostraron la efectividad de la metodología interdisciplinaria en la promoción de actitudes y valores de los estudiantes. Por lo tanto, a la luz de los resultados obtenidos, se recomienda realizar EA interdisciplinaria y contextualizada para formar ciudadanos ambientalmente responsables.

**PALABRAS CLAVE:** Educación ambiental, anterdisciplina, ecología-historia, valores ambientales, actitudes ambientales, solidaridad.

## **INTRODUCCIÓN**

El uso e intervención del medio ambiente por parte del ser humano ha ido cambiando a través de la historia. La capacidad del hombre de modificar la naturaleza dejó de ser limitada y puntual, hasta el punto en que se ha transformado en una amenaza para su propia supervivencia. En Chile los aborígenes vivieron en equilibrio con su entorno y sus actividades no causaron mayores alteraciones al ecosistema. Por ejemplo, existe acuerdo entre historiadores y antropólogos en considerar que la población mapuche, al momento de la llegada de los españoles, ascendía a un millón de personas, constituyendo en ese momento grupos más bien sedentarios. En cuanto a su economía, no habían desarrollado la agricultura como tal (cultivando solo en los “claros de bosque”) y la ganadería era desarrollada a pequeña escala para la subsistencia y el autoconsumo (Bengoá 2000; Bullock 1958; Torrejón 2001; Torrejón y Cisternas 2002, 2003; Latham 1936). Esta visión fue cambiando con el paso de los años, ya que existen antecedentes sobre el área costera de la Región del Bío Bío que evidencian que a mediados del siglo XIX prevalecía el cultivo intensivo de trigo y la explotación del bosque nativo. En décadas posteriores esta tendencia se mantuvo a través de un continuo proceso de reemplazo de bosque nativo por plantaciones de pino y eucaliptos, para luego, durante la década de 1980, consolidar la actividad forestal como principal uso de los ecosistemas, seguido de la actividad urbana y agrícola (Azócar y Sanhueza, 1999; Cisternas, Martínez, Oyarzún y Debels, 1999; Sanhueza y Azócar, 2000; Sanhueza, 2001).

El hombre ha intervenido y alterado los ecosistemas a lo largo del tiempo con la finalidad de extraer recursos naturales a través del desarrollo de ciertas actividades que no siempre han sido benéficas para la naturaleza. Por tanto, se hace necesario que se detenga la agresión contra el medio ambiente, y para ello es importante fortalecer la Educación Ambiental (EA) y la conciencia pública de la sociedad (Arias y Saavedra, 2012; Fernández y Oliva, 2011). La educación es esencial para formar sujetos conscientes del ambiente en el que habitan y para ello se deben desarrollar actividades que fomenten el aprendizaje de actitudes que instauren valores y de habilidades que cimienten conocimientos. Estos resultados de aprendizaje se encuentran insertos en la EA y, en cierta forma, amparados por los lineamientos del Marco Curricular Nacional. Es importante que la EA sea abordada de manera interdisciplinaria y que considere las diferencias regionales. Consecuentemente, la conexión entre las diferentes disciplinas del currículum debería ser una obligación para los profesores debido a que al enseñar los valores de la EA a partir de diversos ámbitos educativos se constituyen en una forma de vida para los estudiantes (Leal, 2010).

Frente a lo mencionado anteriormente, surgió la idea de establecer un enlace entre dos áreas de aprendizaje complementarias —la disciplina histórica y la ecológica— a través del diseño de material de EA con la finalidad de comprobar su efectividad en el desarrollo de mejores actitudes y valores por parte de los estudiantes hacia su entorno (Novo, 1998).

## MARCO REFERENCIAL

La educación, como instrumento de transformación social, posibilita la intervención para crear conciencia y moldear estilos de vida de la sociedad contemporánea y más específicamente en el siglo XX, donde la incidencia humana sobre el medio alcanza cifras que resultan una auténtica explotación desmesurada de los bienes naturales. Sobre todo en un país como Chile, que sustenta su desarrollo económico en el uso de los recursos naturales y en la extracción de materias primas (Leal, 2010; Novo, 1996). Por tanto, un camino efectivo para formar sujetos conscientes del ambiente en el que se desenvuelven es la educación, permitiendo el desarrollo de actividades que fomenten el aprendizaje de actitudes, que instauren valores y habilidades que cimienten conocimientos al respecto.

La Educación Ambiental (EA) surgió en los años setenta como una estrategia para enfrentar la crisis ambiental que, a su vez, era un reflejo de la crisis de la civilización occidental en su conjunto. Desde aquel momento se consideró a la educación como una estrategia colectiva ante la necesidad de preservar el escenario de la vida (Sánchez, 2001). Según lo estipula la UNESCO (1990), la EA tiene como propósito estimular a las personas en la adopción de actitudes favorables para la conservación y el mejoramiento del medio ambiente, dirigiendo sus esfuerzos intelectuales y prácticos hacia la búsqueda de soluciones a problemas ambientales.

El hecho de creer que se tiene el derecho de utilizar para beneficio propio los recursos naturales, consumirlos en el aquí y en el ahora, ignorando el desequilibrio que con ello se produce en la naturaleza, es consecuencia de distintos criterios éticos que sustentan valores y estos, a su vez, el comportamiento de la humanidad. Al respecto, cabe señalar que a la EA le corresponde definir valores que impulsen el desarrollo moral requerido para enfrentar y prevenir el deterioro ambiental. Educar significa ayudar a las personas no sólo a conocer la razón instrumental de sus actos, sino que sobre todo ayudarlas a comprender cuál es el sustrato ético que los orienta —el por qué y el para qué de sus acciones—. Los principios básicos de la EA están dirigidos hacia la comunidad con la finalidad de “fomentar el sentido de responsabilidad de sus miembros, en un contexto de interdependencia de las comunidades nacionales y de solidaridad de todo el género humano” (Arias y Saavedra, 2012; Novo, 1998; Sánchez, 2001). En este sentido, la contribución del educador ambiental viene a ser la de rectificar los valores morales que rigen las acciones humanas en el medio y generar convicción acerca de la responsabilidad, equidad y la construcción de un futuro mejor.

Es importante resaltar el concepto de la “solidaridad”, puesto que es un valor que enfocado desde un punto de vista ambiental brinda una amplia gama de soluciones ante los problemas de esta índole, atendiendo las necesidades de la humanidad en su conjunto sin priorizar a determinados grupos sociales por encima de otros. Novo (1998) plantea el concepto de solidaridad desde dos perspectivas distintas: en primer lugar, habla de una “solidaridad

sincrónica”, cuyo objeto es aunar las necesidades y prioridades de acción sobre el medio ambiente en un mismo tiempo histórico. En segundo lugar, se refiere a la “solidaridad diacrónica”, que complementa la misión de la primera y que deriva de un compromiso ético en el presente considerando no sólo las necesidades del hoy dentro de sus cometidos, sino que su objetivo es “conciliar la mirada hacia el pasado, con el compromiso de cara hacia el futuro” (Novo, 1998).

Las consideraciones anteriores fundamentan la propuesta pedagógica de educar a las generaciones presentes mostrándoles qué ha sucedido en el pasado y a través del tiempo, para que tomen conciencia de que las condiciones medio ambientales en las que viven son consecuencia de la intervención sobre los ecosistemas de las generaciones pasadas y que, por lo tanto, las acciones del presente serán los agentes transformadores de los ecosistemas del futuro. Con este objetivo en mente es trascendental que se entregue una educación de carácter interdisciplinario para lograr la formación de una ciudadanía que reconozca valores y desarrolle habilidades y actitudes necesarias para una convivencia armónica entre los seres humanos, su cultura y su medio biofísico circundante (Constitución Política de la República de Chile, 2005).

Uno de los retos de la sociedad actual es la urgencia de una reforma y capacitación de los docentes encargados de la EA. Sin lugar a dudas, la preocupación por la permanente capacitación del profesorado es un fenómeno reciente que responde a la búsqueda de una mejor calidad en la educación. Se trata de lograr la formación de docentes que asuman que el conocimiento se construye a partir del sujeto que aprende a través de lo intelectual y también de lo afectivo, lo que es esencial para la contextualización de los problemas y el uso de metodologías problematizadoras (más que las meramente transmisivas) que apunten a la implicación personal y a la toma de decisiones. Además, el tipo de profesorado que exige la educación ambiental requiere de modelos y estrategias distintos y no puede basarse en patrones eficientistas o tecnológicos, que son aquellos en los que existe más tradición. Tratándose entonces de una formación interdisciplinaria, uno de los retos más complejos de la EA es la transversalidad. No se trata de “reciclar” al profesorado de Ciencias Naturales o de Ciencias Sociales, al de Matemática o al de Tecnología, sino que se trata de obtener una coherencia entre los objetivos, los contenidos, la metodología y las actividades, es decir, de todos los elementos curriculares (González, 1998).

## **MÉTODO**

Este estudio se enmarcó dentro del enfoque cuantitativo y cualitativo. El diseño fue de tipo cuasi experimental. Se trabajó con 15 alumnos desde séptimo año básico hasta primer año medio del Taller de Ciencias del Colegio San Ignacio, ubicado en la ciudad de Los Ángeles (Región del Bío Bío). La unidad de análisis fueron las actitudes y valores desarrollados por los estudiantes producto de la intervención. La variable independiente fue el material educativo

interdisciplinario creado y la variable dependiente es el desarrollo de actitudes y valores.

Para cumplir con el objetivo de la investigación —determinar la efectividad sobre las actitudes y valores de los estudiantes de una estrategia pedagógica interdisciplinaria— se confeccionó material educativo ambiental interdisciplinario Historia-Ecología consistentes en actividades teórico-prácticas aplicadas a lo largo del desarrollo de 6 sesiones del Taller de Ciencias. Para la elaboración de dicho material, se revisó bibliografía referida a la intervención humana sobre los ecosistemas chilenos desde épocas pre-hispánicas, junto con información recopilada acerca del uso y explotación de la cuenca del lago Laja (Región del Bío Bío, Chile). Todo el material fue previamente validado y piloteado.

Luego del desarrollo de las intervenciones mediante la aplicación de la metodología educativa interdisciplinaria, se trabajó con un grupo focal. Además, se utilizó una encuesta con escala Likert que contempló dos dimensiones (actitudes y valores) para recopilar las opiniones de los alumnos del Taller. La encuesta fue aplicada antes y después de finalizada la intervención pedagógica para así establecer comparaciones y determinar el impacto de la metodología aplicada. El instrumento fue validado por un comité de docentes del campus Los Ángeles de la Universidad de Concepción.

A continuación se exponen las sesiones de trabajo que se llevaron a cabo durante el período de intervención y las actividades realizadas en cada una de ellas:

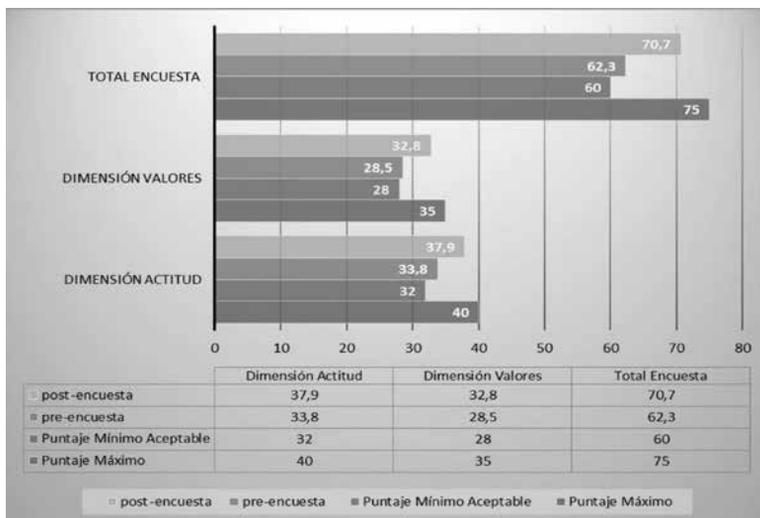
- **Sesión N°. 1:** se trabajó con una guía, cuyo propósito fue diagnosticar las ideas previas de los alumnos respecto al cambio evolutivo de las relaciones del hombre con el medio ambiente en distintas épocas en la Región del Bío Bío.
- **Sesión N°. 2:** se confeccionó material interactivo consistente en una Línea de Tiempo dividida en cuatro grandes periodos de la Historia de Chile (Período Prehispánico, Descubrimiento-Conquista, Colonia, Independencia y República). En ella se marcaron 5 eventos característicos de la relación Hombre-Ecosistema.
- **Sesión N°. 3:** se seleccionó material audiovisual cinematográfico relacionado con la temática ambiental para suscitar una mesa de debate.
- **Sesión N°. 4:** se confeccionaron afiches educativos para difundir el respeto hacia el medio ambiente en la escuela para comunicar un mensaje breve, claro y preciso sobre la degradación del medio ambiente a través de los años.
- **Sesión N°. 5:** se trabajó en torno a la temática referida a la instalación de Centrales Hidroeléctricas en la cuenca del lago Laja y su impacto en el paisaje natural, sus beneficios y desventajas medioambientales.
- **Sesión N°. 6:** a modo de cierre de la intervención se programó una salida a terreno al Parque Nacional Laguna del Laja, donde se efectuó una sesión de grupo focal con objeto de extraer información acerca de la factibilidad de la intervención educativa realizada.

## RESULTADOS

Los resultados obtenidos evidenciaron una variación entre los resultados previos y posteriores a la aplicación de la metodología interdisciplinaria Ecología-Historia. La Figura 1 ilustra los resultados obtenidos a partir de la intervención desarrollada.

Los integrantes del Taller Ecológico promediaron 70,7 puntos en la post encuesta, es decir, 8,4 puntos sobre el promedio obtenido en la pre encuesta, que arrojó un puntaje total de 62,3. Si bien el puntaje alcanzado no fue el máximo, fue cercano al máximo ideal (75 puntos) por lo que se observó un progreso respecto al nivel inicial.

Desde el punto de vista de cada dimensión, en la post encuesta (en la cual se obtuvieron 32,8 puntos) el resultado fue mejor que el de la medición previa del nivel de valores, aumentando en un rango de 4,3 puntos respecto al valor inicial en la pre encuesta (28,5 puntos). Para la dimensión actitudinal se obtuvo un promedio de 37,9 puntos, valor muy cercano al valor ideal de 40 puntos. También se logró un incremento de 4,1 puntos al comparar los resultados previos a la intervención pedagógica que se encontraban en un nivel más bajo (bordeando los 34 puntos).



**Figura 1:** Promedio de los puntajes obtenidos por los alumnos en la pre y pos encuesta.

Respecto a la recolección de datos mediante grupo focal, cabe señalar que los alumnos evidenciaron una actitud positiva frente a las temáticas am-

bientales que fueron planteadas. Los estudiantes fueron capaces de dar opiniones dirigidas a favorecer el cuidado del medio ambiente y mostraron indicios de valores (responsabilidad, respeto y solidaridad) hacia los demás seres vivos y su entorno. Entre las opiniones más recurrentes fue posible observar la necesidad de educar a las personas sobre el cuidado del medio ambiente, la importancia de hacer campañas de reciclaje escolar y de transmitir la información, ya que de ese modo cada persona podría ser consciente de que en sus manos está la responsabilidad de aportar en beneficio de la calidad futura medioambiental.

## CONCLUSIÓN

Actualmente el proceso enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo en un contexto que tiende a la globalización y en el que los sistemas naturales y sociales se encuentran cada vez más interconectados. La educación de cada persona pasa, entre otras medidas, por hacer todos los esfuerzos posibles para evitar y eliminar las barreras existentes entre las instituciones académicas y su entorno. En función de lo anterior, es necesario implementar en el ámbito de la Educación la integración efectiva de las diversas disciplinas, dado que se requiere de un enfoque globalizador en el cual las partes individuales se comprendan e interpreten a partir del todo. A la luz de esta realidad, las estrategias pedagógicas que induzcan a romper la tradicional separación entre la vida y la escuela apuntan hacia una actividad docente basada en la integración disciplinar, que permite a profesores y estudiantes organizar conceptos, marcos teóricos y procedimientos en torno a unidades más globales y a estructuras metodológicas y conceptuales compartidas por varias disciplinas. Si a esto se incorpora la dimensión valórica, inevitablemente se fortalece la formación integral de los estudiantes (Osses, 2010; Posada, 2004). Por lo tanto, es necesario un modelo educativo que no se parcele en disciplinas ni genere separación entre el conocimiento cotidiano, escolar y científico. Es así como la interdisciplinariedad constituye la estrategia pedagógica adecuada.

Según Van del Linde (2007) y Posada (2004), la interdisciplinariedad es una estrategia que implica la interacción de varias disciplinas donde existe una “reciprocidad de los intercambios”, entendida esta última como el diálogo y la colaboración entre ellas para lograr un nuevo conocimiento y enriquecimiento mutuo. A partir de estas afirmaciones se entiende que la interdisciplinariedad corresponde a un camino efectivo para lograr metas concretas como estrategias educativas, concibiendo el concepto “estrategia educativa” como el conjunto de actividades en el aula orientadas al desarrollo de una capacidad y/o a un valor (Román, 2005). El haber considerado la metodología interdisciplinaria como base para el logro del objetivo del estudio fue una decisión acertada y los resultados obtenidos dan cuenta de ello, dado que posterior a la intervención interdisciplinaria Historia-Ecología el puntaje fue mayor que en la encuesta previa. No obstante, es importante hacer mención al hecho de que los participantes del Taller Ecológico mostraron un nivel promedio original en

cuanto a actitudes y valores (62,3 puntos) por sobre el rango mínimo aceptable (60 puntos); es decir, ellos ya poseían una sólida formación en valores y actitudes que se incrementó al ser trabajada mediante la propuesta.

Frente a la necesidad de formar sujetos conscientes del cuidado del medio ambiente en el que viven, la educación resulta ser un instrumento esencial para afrontar y alcanzar la formación necesaria para superar épocas difíciles, en las cuales la sociedad debe generar las respuestas apropiadas adaptándose a los cambios o generándolos, lo que no sería posible sin seres activos que logren dar soluciones a los problemas presentes (Leal 2010). Alumnos y alumnas con una educación más interdisciplinaria están más capacitados tanto para enfrentar problemas que trascienden los límites de una disciplina concreta como para detectar, analizar y solucionar problemas nuevos que nunca antes se habían enfrentado (Torres, 2006). Los estudiantes que participaron del Taller Ecológico demostraron haber adquirido actitudes y valores orientados al cuidado medioambiental. Ellos manifestaron respeto y preocupación por la problemática ambiental actual y solidaridad hacia los demás seres vivos.

Son pocos los antecedentes de investigaciones precedentes que se hayan dirigido a la búsqueda de mejorar actitudes y valores en los estudiantes en el área de EA, consecuencia de que generalmente el aprendizaje cognitivo ha tenido prioridad por sobre el desarrollo de actitudes y valores pro ambientales en los programas de EA (Duerden, 2010). Sin embargo, en la información referida a investigaciones educativas con uso de estrategias interdisciplinarias, como la de Mesina, Salamanca y Sepúlveda (2013), los resultados son coincidentes con los obtenidos en este estudio. Éstas señalan que un tratamiento interdisciplinario es más efectivo y significativo al momento de generar mayor comprensión de las distintas problemáticas ambientales, como también mejores actitudes y valores en función de la biosfera. El trabajo interdisciplinario sobre las actitudes y valores de los estudiantes no es una tarea fácil, Agazzi (2002) indica que una de las mayores dificultades del trabajo interdisciplinario yace en la formación docente porque se requiere alcanzar una cierta familiaridad con campos de conocimientos diferentes del propio (en el caso de la investigación presentada, conocimientos de Historia). A pesar de la observación anterior, a lo largo de la intervención el trabajo se desarrolló exitosamente, obteniendo los resultados esperados.

Para lograr un desarrollo óptimo en la práctica educativa basada en el enfoque interdisciplinario, se requiere que los beneficiarios se encuentren motivados para realizar un trabajo de esa naturaleza y que los participantes tengan un real interés por llevar a cabo la tarea interdisciplinaria (Ander-Egg, 1994). Favorablemente, una de las características que presentaba el grupo de alumnos con el que se trabajó era la buena disposición ante las actividades y el interés por las temáticas medioambientales, ya que los alumnos y alumnas eran participantes voluntarios del Taller de Ecología de su colegio desde antes de que se realizara la intervención. Esta cualidad también se vio reflejada en los resultados que se obtuvieron en la pre encuesta de valores y actitudes que se aplicó y que mostró un nivel inicial por sobre el nivel mínimo aceptable. Sumado a lo ante-

rior, durante los espacios de diálogo generados en cada sesión de actividades, en el grupo focal se observó flexibilidad de pensamiento de los aprendientes frente a las temáticas planteadas, además de un espíritu autocrítico.

Los resultados positivos obtenidos en esta investigación permiten comprobar que las prácticas educativas basadas en el enfoque interdisciplinar conllevan a un mayor grado de desarrollo en la dimensión actitudinal y valórica de los estudiantes y que los resultados pueden ser incrementados con un tratamiento más prolongado. Junto con lo anterior, cabe señalar que conectar las áreas de Historia y Ecología es totalmente factible. Además, se cuenta con el respaldo de los planes y programas dispuestos por el Ministerio de Educación, que en sus Contenidos Mínimos Obligatorios contemplan unidades directamente relacionadas con el medio ambiente y el nexo del hombre con este.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agazzi, E. (2002). El desafío de la interdisciplinariedad: dificultades y logros. *Revista empresa y humanismo*, 5(2), 241-252.
- Ander-Egg, E. (1994). *Interdisciplinariedad en Educación*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Arias, L. y Saavedra, M. (2012). *La Biodiversidad florística del Parque Nacional Laguna del Laja como herramienta para la educación ambiental en la enseñanza básica*. (Tesis para optar al Título de Profesor en Ciencias Naturales y Biología). Departamento de Ciencias Básicas, Escuela de Educación, Campus Los Ángeles. Universidad de Concepción.
- Azócar, G. y Sanhueza, R. (1999). Evolución del uso del suelo, actividades agropecuarias e intervención ambiental temprana en una localidad fronteriza de la Araucanía (S. XVI - XIX). *Revista de Geografía Norte Grande*, 29, 83-94.
- Bengoa, J. (2000). *Historia del Pueblo Mapuche (siglo XIX y XX)*. Santiago, Chile: Ediciones Sur.
- Bullock, D. (1958). La agricultura de los mapuches en tiempos prehispánicos. *Boletín Sociedad de Biología*, 33, 235-264.
- Cisternas, M., Martínez, P., Oyarzún, C. y Debels, P. (1999). Caracterización del proceso de reemplazo de vegetación nativa por plantaciones forestales en una cuenca lacustre de la cordillera de Nahuelbuta, VIII Región, Chile. *Revista chilena de Historia Natural*, 72, 661-676.
- Constitución Política de la República de Chile (2005). Título I, letra h. Santiago de Chile, 17 de septiembre de 2005.
- Duerden, M. D., Witt, P. A. (2010). The impact of direct and indirect experiences on the development of environmental knowledge, attitudes and behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 379-392.
- Fernández, V. y Oliva, D. (2011). *Efecto de la incorporación de un contenido de Educación ambiental en el aprendizaje de conceptos y valores ambientales en estudiantes de segundo año medio*. (Tesis para optar al Título de

- Profesor en Ciencias Naturales y Biología). Departamento de Ciencias Básicas, Escuela de Educación, Campus Los Ángeles. Universidad de Concepción.
- González, M. (1998). La educación ambiental y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 16, 13-22.
- Latchman, R. (1936). *La agricultura precolombina en Chile y los países vecinos*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad de Chile.
- Leal, P. (2010). Educación Ambiental en Chile: una necesidad ineludible. *Revista Educación y Humanidades*, 1, 7-26.
- Mesina, N., Salamanca, B. y Sepúlveda, C. (2013). *Efectos de la enseñanza interdisciplinaria de la educación ambiental, aplicada con las asignaturas de Matemática, Lenguaje y Comunicación sobre los conocimientos, valores y actitudes ambientales de estudiantes de segundo ciclo de la ciudad de Los Ángeles*. (Seminario de Título para optar al Grado de Licenciado en Educación General Básica, mención en Matemática y Ciencias Naturales). Campus Los Ángeles, Universidad de Concepción.
- Novo, M. (1998). *La educación ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid, España: Editorial Universitaria S.A.
- Osses, S. (2010). La interdisciplinariedad como estrategia pedagógica: Una experiencia a nivel universitario. *Revista de Investigaciones en Educación*, 10, 37-50.
- Posada, R. (2004). Formación Superior Basada en Competencias: Interdisciplinariedad y Trabajo Autónomo del Estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF>.
- Sánchez, M. (2001). El reto de la educación ambiental. *Ciencias*, 64, 44-49.
- Sanhueza, R. y Azócar, G. (2000). Transformaciones ambientales provocadas por los cambios económicos de la segunda mitad del siglo XIX. Provincia de Concepción. *Revista Geográfica de Chile Terra Australis*, 45, 181-194.
- Torres, J. (2006). *Globalización e Interdisciplinariedad: El Currículum Integrado*. Madrid, España: Morata.
- Torrejón, F. (2001). Variables geohistóricas en la evolución del sistema económico Pehuenche durante el periodo colonial. *Revista Universum*, 16, 219-236.
- Torrejón, F. y Cisternas, M. (2002). Alteraciones del paisaje ecológico araucano por la asimilación mapuche de la agroganadería hispano-mediterráneo. *Revista chilena de Historia Natural*, 75, 729-736.
- Torrejón, F. y Cisternas, M. (2003). Impacto ambiental temprano en la Araucanía deducido de crónicas españolas y estudios historiográficos. *Bosque*, 24, 45-55.
- Román, M. (2005). *Diseños Curriculares de Aula*. Madrid, España: EOS.
- UNESCO, (1990). *Tendencias, necesidades y prioridades en la educación ambiental desde la Conferencia de Tbilisi*. División de Educación Científica, Técnica y Ambiental. Santiago de Chile.
- Van del Linde, G. (2007). ¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la Educación Superior? *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 8, 11-13.

# LOS TALLERES DE CIENCIAS COMO COMPLEMENTO PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES CHILENOS

Nabil Marzuca

Colegio San Rafael Arcángel Los Ángeles, VIII Región del Bío-Bío  
marzuca14@hotmail.com

Jonathan A. Guzmán

Dpto. Ciencias Básicas, Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles  
jonathanguzman@udec.cl

## RESUMEN

La investigación que se presenta tuvo como objetivo describir y analizar los Talleres de Ciencias (TC) realizados en Educación Media Científico-Humanista (EMCH) y establecer una correlación entre estos y el rendimiento académico en la asignatura de Ciencias Naturales. Para la recolección de datos se confeccionó y aplicó una encuesta a una muestra compuesta por 41 establecimientos de EMCH de la provincia del Bío Bío. Los resultados obtenidos indican que de los establecimientos anteriores, sólo 4 de ellos cuentan (a la fecha) con talleres de Ciencias. Igualmente, se evidenció que los alumnos que asisten a TC logran un mejor rendimiento académico en el sector de Ciencias Naturales. Además, de los establecimientos educacionales evaluados, sólo los de financiamiento particular subvencionados por el Estado y pagados tienen implementados TC, mientras que los establecimientos públicos carecen de ellos. Consecuencia de lo anterior, se reafirma la descontextualización de la enseñanza de las ciencias en la educación media, dado el poco (o nulo) desarrollo de actividades que a través de la experimentación permitan a los estudiantes aplicar lo aprendido. Una medida remedial es la implementación de TC, puesto que constituyen instancias de desarrollo de actividades prácticas que reafirman el conocimiento declarativo de la disciplina.

**PALABRAS CLAVE:** Taller de ciencias, enseñanza de las ciencias, rendimiento académico, educación media científica-humanista, Provincia del Bío Bío.

## INTRODUCCIÓN

En la última década la sociedad chilena se ha enfrentado a múltiples reformas (o propuestas) en su sistema educativo, considerado como obsoleto, poco equitativo y que privilegia el lucro (Donoso y Donoso, 2010). Actual-

mente, la Ley General de Educación (LGE) estipula los niveles de logro de educación parvularia, básica, media (técnico-profesional y científico-humanista) y superior (Oliva, 2010). El estudio de las Ciencias Naturales se imparte, principalmente, en la Educación Media Científico-Humanista (EMCH).

Además de lo estrictamente curricular, se brinda a los establecimientos educativos la oportunidad de incluir en su plan de estudios la implementación de actividades curriculares de libre elección (ACLES)<sup>7</sup> a través de las cuales los alumnos pueden participar voluntariamente en talleres sociales, científicos, deportivos, artísticos, etc. (Bellei, 2000; Lemaitre, Cerri, Cox, y Rovira, 2003), que fomentan el protagonismo del aprendizaje individual y/o grupal (Marín, Pérez y Prieto, 2007; Meza y García, 2008). En el área de estudio de las Ciencias Naturales, los subsectores de Física, Química y Biología promueven las habilidades científicas de los alumnos (Mineduc, 2009) y se pueden relacionar las ACLES mediante la realización de talleres de ciencias para el desarrollo de actividades prácticas (Meza y García, 2008). Las actividades a realizar en los TC pueden ser desarrolladas por el establecimiento y/o docente a cargo del taller o basarse en las propuestas elaboradas por el Ministerio del Medio Ambiente y el Programa Explora-Conicyt (Indaga-Ciencias).

Pese a las propuestas, diversas pruebas nacionales (PSU, SIMCE) e internacionales (PISA, TIMSS) revelan que el rendimiento académico de los alumnos chilenos en el estudio de las ciencias es bajo (DEMRE, 2011)<sup>8</sup>. Lo anterior consecuencia del modelo conductista de enseñanza, la descontextualización de los contenidos y la escasa o nula experimentación para el desarrollo del conocimiento práctico de las ciencias (Campanario y Aida, 1999). Los escasos recursos didácticos utilizados por los docentes para la enseñanza se contraponen con la realidad de los educandos, quienes a través de las metodologías de enseñanza tradicionales no vislumbran la utilidad práctica de los contenidos tratados en clases y, por lo tanto, no se interesan por el estudio de las disciplinas científicas.

Esto último se evidencia de manera más crítica en estudiantes pertenecientes a establecimientos de educación pública, en los cuales los docentes encargados de las asignaturas en cuestión no cuentan el tiempo suficiente para la preparación de material ni la corrección de pruebas; tampoco disponen de tiempo para reflexionar sobre su quehacer académico y disciplinar, lo que repercute directamente en los estudiantes (Fernández, Gil, Carrascosa, Cachapuz y Praia, 2002; Hernández et al., 2011). En consecuencia, en dicho contexto enseñar ciencias se convierte en una tarea compleja debido tanto a la naturaleza abstracta de la disciplina como a las metodologías utilizadas, que prácticamente carecen de experimentación (Hernández et al., 2011)

Dada la naturaleza del estudio de las ciencias, se requiere de un cambio conceptual a través de metodologías constructivistas como la Indagación

<sup>7</sup> Las ACLES dependen de la Dirección Municipal de Educación (DEM).

<sup>8</sup> Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo: <http://www.demre.cl/demre>.

Científica o el Aprendizaje Basados en Problemas. Estas aseguran la construcción de un aprendizaje significativo y perdurable (Campanario y Aida, 1999; Echarrí y Puig, 2008), siendo los TC los más adecuados para el desarrollo de tales saberes. En España se comprobó que los alumnos que cursan TC tienen un rendimiento académico significativamente mayor en comparación a los estudiantes que no participan en ellos (Mariana et al., 2006), sin embargo, no existen mayores antecedentes sobre el tema. En Chile los datos solo describen los factores que inciden en las ACLES y/o los aspectos sobre su coordinación y gestión (Aguirre, 1980; Mineduc, 2009), pero no brindan información acerca del número de talleres y/o metodologías usadas ni de la relación entre el desarrollo de TP y el rendimiento académico de los estudiantes. En ese sentido, el estudio que se presenta a continuación se orientó a responder las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿Se realizan Talleres de Ciencia (TC) en establecimientos educacionales de la Provincia del Bío Bío?
- b) ¿Cuáles son las causas de la presencia o ausencia de TC en los establecimientos educacionales?
- c) ¿Existen diferencias significativas en el rendimiento académico entre los alumnos que optan por participar en TC y aquellos que no lo hacen?

## MÉTODO

### 1. Objetivos.

A partir de la problemática y para dar respuesta a las interrogantes planteadas, el objetivo general del estudio fue determinar la presencia y/o ausencia de Talleres de Ciencias (TC) en la Educación Media Científica-Humanista (EMCH) de establecimientos educacionales de la Provincia del Bío Bío y establecer una correlación entre dichos talleres y el rendimiento académico de los estudiantes en el sector de Ciencias Naturales.

Los objetivos específicos que guiaron el desarrollo del estudio fueron los siguientes:

- a) Conocer la proporción de establecimientos educacionales de la provincia del Bío Bío que realizan TC.
- b) Conocer la proporción de TC en establecimientos particulares pagados, particulares subvencionados y municipales de la Provincia del Bío Bío.
- c) Identificar el tipo de actividades desarrolladas en los TC.
- d) Determinar la correlación entre el desarrollo de TC y el rendimiento académico de los alumnos.

## **2. Paradigma metodológico.**

### **2.1. Tipo de estudio.**

El estudio efectuado fue de tipo cuantitativo, dada la existencia de un conocimiento sistemático, comprobable y comparable, donde se explican los fenómenos evaluados a través de herramientas estadísticas y probabilísticas que permiten la generalización de las conclusiones obtenidas (Vieytes, 2004). Igualmente, la investigación fue de tipo exploratoria, dado que abordó una problemática poco tratada en la literatura especializada. Además corresponde a un estudio descriptivo (que se caracteriza por evaluar fenómenos, situaciones y eventos), puesto que a partir de su realización se describió la presencia, funcionamiento, componentes y características de los TC de la provincia del Bío Bío. Finalmente, el estudio contempló un alcance correlacional, ya que se analizó la relación entre las variables evaluadas (Hernández, Fernández y Batista, 2010). El diseño metodológico del estudio se enmarcó dentro de las investigaciones no experimentales porque no existió manipulación de variables, sino que los fenómenos en estudio se observaron y analizaron tal como se presentaron (Hernández et al., 2010). Por último, fue una investigación transaccional o transversal, ya que los datos se recolectaron en un momento determinado (segundo semestre del año 2013 y primer semestre de 2014).

### **2.2. Delimitación de la muestra.**

Para la selección de la muestra el criterio fue intencional y no probabilístico, puesto que se seleccionaron todos los establecimientos de educación media de la provincia del Bío Bío, compuesta por 14 comunas administrativas. Al respecto, el 48,9% de los establecimientos se encuentran en la comuna de Los Ángeles; 19,1% en las comunas de Mulchén, Nacimiento y Yumbel (6,4% cada una respectivamente); Cabrero, Quilleco y Santa Bárbara agrupan el 12,8% (4,3% cada una respectivamente); finalmente, Alto Bío Bío, Antuco, Negrete, Quilaco y San Rosendo constituyen el 12,8% del total estudiado (2,1% cada una respectivamente). No se incluyó a las comunas de Tucapel y Laja, dado el nulo interés de sus establecimientos en participar del estudio.

La población estuvo constituida por los establecimientos que tienen educación media y la muestra se conformó por aquellos de enseñanza científico-humanista. La población se conformó por un total de 47 establecimientos pertenecientes a las 14 comunas de la provincia. Sin embargo, la muestra se constituyó sólo por 41 establecimientos, de 12 comunas (87,2%), que accedieron a dar respuesta a la encuesta. Respecto del tipo de financiamiento de los centros educativos, es importante mencionar que tres eran particulares, 18 particulares subvencionados y 20 municipalizados.

La unidad de análisis consideró a los participantes, objetos o sucesos que se miden (Hernández, et al., 2010), siendo aquí los TC que establecidos como ACLES: actividades que se realizan fuera del horario de clases a las que

los alumnos asisten de manera voluntaria. La unidad de observación fue la ausencia o presencia de TC (Vieytes, 2004).

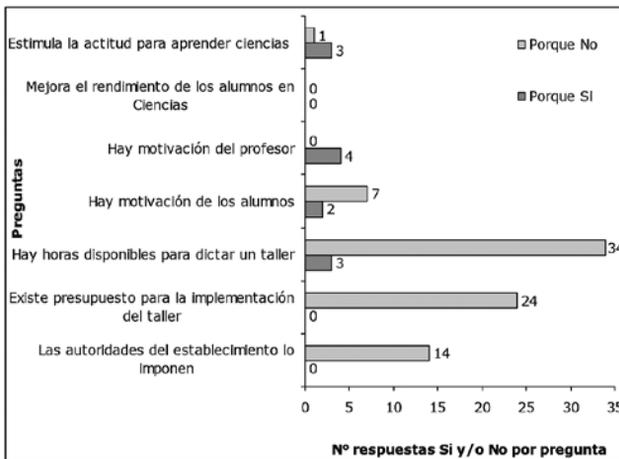
### 2.3. Análisis y procesamiento de la información.

En cada establecimiento se aplicó una encuesta (Anexo 1) validada por docentes del Departamento de Ciencias Básicas de la Universidad de Concepción (Campus Los Ángeles). Los datos derivados de la aplicación de la encuesta se ordenaron en tablas y gráficos. Para evaluar las diferencias significativas en el rendimiento académico de los alumnos que asistieron versus aquellos que no participaron en TC, se aplicó un análisis de varianza (ANOVA) que proporcionó una probabilidad (p-value).

## RESULTADOS

### 1. Presencia y/o ausencia de Talleres de Ciencias (TC).

La Figura 1 muestra los resultados obtenidos sobre la ejecución de TC en los establecimientos educacionales de la provincia.



**Figura 1.** Razones de la nula y/o positiva ejecución de un Taller de Ciencias en los establecimientos de la Provincia del Biobío (Chile).

Se evidencia que de los 41 establecimientos estudiados, solo el 9,8% (n = 4) realiza algún TC asociado a las ACLES, siendo todos establecimientos particulares (dos pagados y dos subvencionados) y ninguno municipalizado. De los establecimientos que realizan TC:

- Todos coincidieron en que existe motivación para implementar un TC.
- Tres indicaron que los docentes cuentan con tiempo en su jornada laboral para preparar los TC, ya que son un estímulo para el aprendizaje;
- Dos declararon que los alumnos muestran interés por las actividades científicas.

Entre los establecimiento que no realizan TC, 34 indicaron que no existe el tiempo en su jornada laboral, 24 que no hay recursos para implementarlos y 14 que no es una prioridad ni está en las obligaciones académicas o laborales.

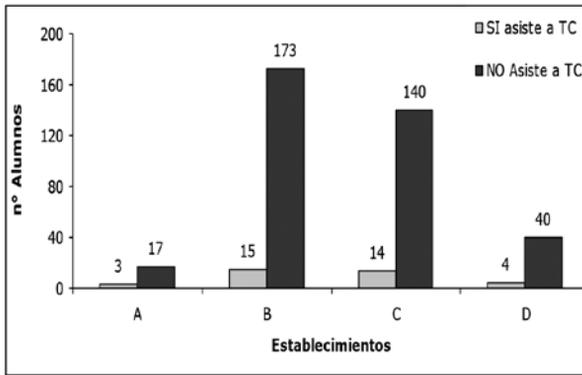
## **2. Actividades de los TC.**

Dos establecimientos abordan contenidos de Biología, uno de Biología y Química y solo uno contenidos de Biología, Química y Física. En cuanto a la metodología utilizada, la mayoría son de tipo práctica en laboratorio y/o terreno, le siguen las actividades mixtas que conjugan laboratorio y terreno y, en menor proporción, las actividades teóricas asociadas a lecturas y desarrollo de guías de aprendizaje.

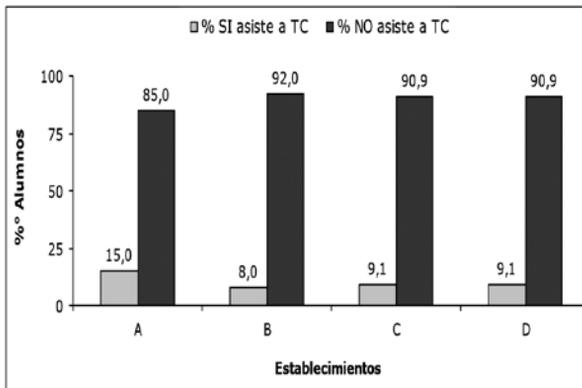
En cuanto a la procedencia de las actividades de los TC, la mayoría es diseñada por el docente encargado del taller. Tres establecimientos utilizan las actividades de Explora-Conicyt y uno las del Mineduc u otra fuente (como Internet). Los cuatro establecimientos indicaron que sus talleres son semanales. Respecto a la formación académica de los docentes encargados de los TC, 26 señalaron que fueron preparados en pregrado para la elaboración, planificación y ejecución de un taller, mientras que 11 reconocieron no recibir formación en la materia. Los 4 profesores restantes no se refirieron a este ítem.

## **3. Rendimiento académico.**

De los cuatro establecimientos con TC, solo el 8,9% (n=36) de sus alumnos asistió a ellos y 91,1% (n=370) restante no participaron. Al realizar un análisis por establecimientos, el rango fluctuó entre un mínimo de 3 y un máximo de 15 estudiantes que asistieron a los talleres, lo que por establecimiento varió proporcionalmente entre un 8,0% y 15% (Figura 3 y Figura 4).



**Figura 2.** Número de alumnos que asisten y no asisten a Talleres de Ciencias en 4 establecimientos de la Provincia del Biobío (Chile).



**Figura 3.** Porcentaje de alumnos que asisten y no asisten a Talleres de ciencias (TC) en 4 establecimientos de la Provincia del Biobío (Chile).

Los alumnos que participaron en algún TC alcanzaron 8 décimas más que aquellos que no lo hicieron, siendo el promedio en Ciencias (Biología, Química y Física) de 5,7 (DS=0,8) frente a un 4,9 (DS=0,8) respectivamente. De acuerdo al análisis estadístico, tales diferencias son altamente significativas (ANOVA:  $p=1,83E-05$ ). Al agrupar las calificaciones de los estudiantes de los cuatro establecimientos con TC, se mantiene un promedio mayor de aquellos estudiantes que asisten a los talleres frente a los que no los realizan (Tabla 1).

**Tabla 1.** *Rendimiento académico en los alumnos que si asisten y no asisten a los Talleres de Ciencias en la Provincia del Bío Bío (Chile).*

Establecimientos		Alumnos	
		Con TC	Sin TC
A	Promedio	5,3	4,5
	DS	1,2	0,8
B	Promedio	5,6	5,0
	DS	0,8	0,8
C	Promedio	5,8	5,3
	DS	0,8	0,7
D	Promedio	5,9	4,8
	DS	0,5	0,7

## CONCLUSIÓN

A la fecha no existen datos sobre los TC en los establecimientos de educación media chilena y los datos existentes apuntan sólo a los factores que inciden en la educación extraescolar (Aguirre, 1980) y/o su coordinación y gestión (Mineduc, 2009). La investigación presentada es el primer estudio acerca de estas actividades en Chile, donde se observa una baja proporción de TC (4 de 41) que se concentran sólo en los establecimientos particulares (subvencionados y particulares). La excesiva carga académica de los profesores (que a veces supera las 44 horas), sumado a la ausencia de instancias para preparar y revisar material didáctico pueden ser las causas que mejor explican la situación de los TC en establecimientos públicos. Tal contexto no es típico en la educación privada donde, por contrato, los profesores disponen del tiempo necesario para el diseño e implementación de talleres (Cabezas y Claro, 2011). Sumado a lo anterior, la mayoría de los establecimientos públicos carecen de presupuesto para implementar TC y no son de carácter obligatorios, lo que va en desmedro de las actividades prácticas; sólo la voluntad y motivación del docente asegurarían su desarrollo. Por la naturaleza abstracta de las ciencias, es imperativo complementar la teoría con actividades prácticas para así asegurar una adecuada alfabetización científica. Sin embargo, dada la naturaleza del sistema educativo chileno, los estudiantes no logran un grado suficiente de conocimientos, habilidades y actitudes, perdiendo, además, el interés por las ciencias (Cofré et al., 2010; Gil y Vilches, 2001).

Los datos obtenidos coinciden con lo señalado por Moriana et al. (2006) quienes a partir de su estudio señalaron que los estudiantes que participan en TC tienen un rendimiento significativamente mayor, siendo los TC la instancia precisa para llevar a la práctica lo aprendido en las clases teóricas

(Meza y García, 2008). Los docentes con TC utilizan en su mayoría actividades diseñadas por ellos mismos, demostrando las amplias facultades para el trabajo pedagógico, al determinar los contenidos que desean incluir en el proceso educativo a modo de complementar el currículo (Leal, 2011). En este estudio todos los docentes coincidieron en que los TC son importantes y un recurso útil en la enseñanza, al ser un espacio de trabajo personalizado que genera instancias que promueven el pensamiento científico en los estudiantes. Esto se condice con lo expuesto por Quintanilla (2006), quien menciona que es relevante que los docentes generen ambientes en los cuales los alumnos puedan participar, ya que son determinantes para desarrollar diversas habilidades en distintos subsectores donde habitualmente no se trabaja de forma sistemática en el proceso de las clases en aula.

Sin duda los TC mejoran el aprendizaje de las Ciencias Naturales —y, en consecuencia, los resultados en dicha área— porque la utilización de los entornos inmediatos como elementos didácticos motiva a los estudiantes y motiva en ellos una actitud positiva frente a las ciencias (Hernández et al., 2011). Lo anterior les posibilita participar en otros contextos escolares más flexibles, que permiten la construcción de conocimientos científicos sin necesidad de estar únicamente dentro el aula (Melgar y Donolo, 2011). Sin embargo, los TC casi no existen en la muestra estudiada, realidad que no debería ser muy distinta a la de otras regiones de Chile.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, J. (1980). *Análisis descriptivo de los factores que inciden en la educación extraescolar y su realidad en el segundo ciclo de la educación básica en seis comunas de la Región Metropolitana*. Santiago, Chile: Mineduc.
- Bellei, C. (2000). Educación media y juventud en los 90. Actualizando la vieja promesa. *Última década*, 12, 45-88.
- Briones, G. (2003). *Método y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México: Trillas.
- Cabezas, V. y Claro, F. (2011). Valoración social del profesor en Chile: ¿Cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía? *Centro de Políticas Públicas UC*, 6, 42.
- Campanario, J. y Aida, M. (1999). ¿Cómo enseñar ciencias? Principales tendencias y propuestas. *Enseñanza de las ciencias*, 17(2), 179-192.
- Cofré, H., Camacho, J., Galaz, A., Jiménez, J., Santibáñez, D. y Vergara, C. (2010). La educación científica en Chile: debilidades de la enseñanza y futuros desafíos de la educación de profesores de ciencia. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 279-293.
- Donoso, A. y Donoso, S. (2010). Las Discusiones Educativas en el Chile

- del Centenario. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 295-311.
- Echarri, F. y Puig, J. (2008). Educación ambiental y aprendizaje significativo. *Educación y aprendizaje*, 28-47.
- Fernández, I., Gil, D., Carrascosa, J., Cachapuz, A. y Praia, J. (2002). Visiones deformadas de la ciencia transmitidas por la enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias*, 20(3), 477-488.
- Gil, D. y Vilches, A. (2001). Una Alfabetización Científica para el siglo XXI: Obstáculos y Propuestas de Actuación. *Investigación en la Escuela*, 43, 27-37.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, V. Gómez, E. Maltes, L. Quintana, M. Muñoz, F. Toledo, H. Riquelme, V. Henríquez, B. Zelada, S. y Pérez, E. (2011). La actitud hacia la enseñanza y aprendizaje de la ciencia en alumnos de Enseñanza Básica y Media de la Provincia de Llanquihue, Región de Los Lagos-Chile. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 71-83.
- Leal, P. (2011). Educación ambiental en Chile: Una necesidad ineludible. Una revisión bibliográfica. *Revista Educación y Humanidades*, 1(1).
- Lemaitre, M.J., Cerri, M., Cox, C. y Rovira, C. (2003). *La reforma de la educación media. Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Marín, E., Pérez, M., y Prieto, J. (2007). Las Actividades Extraescolares y Complementarias. *Revista digital Práctica Docente*, 5.
- Melgar, M. y Donolo, S. (2011). Salir del aula... Aprender de otros contextos: Patrimonio natural, museos e internet. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(3), 323-333.
- Meza, L. y García M. (2008). Los talleres de ciencia en el museo universum: análisis de su impacto en el usuario. Disponible en: <http://www.cientec.or.cr/pop/2007/MX-HortensiaGarcia.pdf>.
- Gobierno de Chile y Ministerio de Educación. (2007). Asistentes de la educación en la reforma educativa. Santiago. Disponible en: <http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/AsistentesparaLaeducacion.pdf>.
- Gobierno de Chile y Ministerio de Educación (2009). Informe final de evaluación, programa de educación extraescolar. Santiago. Disponible en: [http://www.dipres.gob.cl/574/articles-49609\\_doc\\_pdf.pdf](http://www.dipres.gob.cl/574/articles-49609_doc_pdf.pdf).
- Gobierno de Chile y Ministerio de Educación (2009). Establece la Ley General de Educación. Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar/?idNorma=1006043&idVersion=2009-09-12&idParte>.

- Gobierno de Chile y Ministerio de Educación (2009). Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media. Disponible en: [http://curriculumenlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query&t\\_busca=1&results&search=1&dis=0&category=1](http://curriculumenlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query&t_busca=1&results&search=1&dis=0&category=1).
- Moriana, J., Alós, F., Alcalá, R., Pino, M., Herruzo, J. y Ruiz, R. (2006). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(1), 35-46.
- Oliva, M. (2010). Política educativa chilena 1965-2009: ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação*, 15, 44.
- Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: Conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287.
- Quintanilla, M. (2006). La ciencia en la escuela: un saber fascinante para aprender a “leer el mundo”. *Pensamiento Educativo*, 39(2), 177-204.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la Investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad*. Argentina: Editorial de las Ciencias.
- Zorrilla, S. y Torres, M. (1992). *Guía para Elaborar la Tesis* (2a ed.). México: McGraw-Hill.

# POLÍTICAS PÚBLICAS Y PROCESOS FORMATIVOS: IMPACTOS EN EL ROL PROFESIONAL DEL PROFESOR(A) DE EDUCACIÓN ESPECIAL/DIFERENCIAL EN CHILE

Xeny Godoy Montecinos  
Universidad de Concepción  
xgodoy@udec.cl

Maite Otondo Briceño  
Universidad Católica de la Santísima de Concepción  
maite@ucsc.cl

Valeria Rey Figueroa  
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  
vreyumce@yahoo.es

## RESUMEN

La Red de Instituciones Formadoras de Profesores(as) de Educación Especial —perteneciente al Consejo de Rectores (CRUCH)— llevó a cabo, durante los años 2014 y 2015, una investigación que describe la formación inicial de profesores de Educación Diferencial y/o Especial de las universidades que integran el CRUCH y las demandas derivadas tanto de las políticas públicas vigentes como del ejercicio profesional de los titulados de dichas universidades. Mediante la utilización de una metodología mixta, que combina procedimientos cualitativos (matrices y *focus group*) y cuantitativos (encuesta a titulados), el estudio dio a conocer la influencia de las políticas públicas en los diseños curriculares de las carreras de Educación Especial y/o Diferencial, el grado de satisfacción de los titulados de las distintas universidades según la formación inicial, el ejercicio docente y el impacto que tienen tanto las normativas como la formación en el desempeño profesional. De acuerdo a los resultados obtenidos, se evidenció que las universidades asociadas al CRUCH forman profesores con el grado de Licenciado en un periodo de entre 8-10 semestres y que este se distingue por menciones (retardo, trastornos, problemas, deficiencia, discapacidad, necesidades educativas, entre otros). Los egresados manifiestan conformidad con la formación recibida; sin embargo, sus críticas se dirigen a cuestiones como recursos digitales, laboratorios de computación y oferta de asignaturas optativas de profundización en las mallas formativas. Respecto a su desempeño profesional, se advierte insatisfacción en los tiempos designados para evaluación diagnóstica y al trabajo entre pares en la generación de prácticas inclusivas.

**PALABRAS CLAVE:** Formación inicial, políticas públicas, ejercicio docente.

## INTRODUCCION

Al no existir estudios sistemáticos de cooperación entre universidades que den cuenta de investigaciones anteriores sobre la formación inicial docente de profesores de Educación Especial/Diferencial (ED/E) y al identificar la creciente demanda de profesores(as) en dicho ámbito, queda demostrada la necesidad de llevar a cabo estudios que constaten, por una parte, si las demandas sociales son respondidas por aquellos profesores y, por otra, si las políticas públicas y normativas nacionales dan cuenta de su desempeño.

En la sociedad actual, la incipiente relevancia que ha adquirido la necesidad de docentes de ED/E lleva a comprender la importancia que implica analizar la historia de las mallas curriculares del área e identificar si han logrado satisfacer las demandas sociales que se le adscriben a la profesión. Es por esto que, para los efectos de la investigación que se presenta, se identificaron dos problemáticas centrales: en primera instancia, la necesidad de conocer el estado actual de la formación de los profesores de ED/E a fin de identificar si el perfil de egreso de los estudiantes se condice con las competencias genéricas y específicas necesarias para el desempeño laboral que los profesores deben asumir; y, en segunda instancia, la necesidad de indagar la sincronía existente entre la construcción del rol de profesor de ED/E y las políticas públicas que han debido surgir para satisfacer las demandas sociales específicas en esta área.

Dado lo anterior, el objetivo de la investigación que se desarrolló fue describir la formación de profesores de ED/E y el nivel de satisfacción de los titulados de estas carreras de Pedagogía en su ejercicio profesional. Para la consecución del objetivo fue trascendental analizar la manera en que se definen las obligaciones del quehacer profesional en torno a la delimitación que imponen las políticas públicas. En la investigación se utilizó una estrategia combinada de métodos para la creación de un cuerpo de conocimiento que evaluó la formación y el ejercicio profesional de los docentes de ED/E en la toma de decisiones respecto de su quehacer pedagógico. Por ende, en cada universidad perteneciente al CRUCH<sup>9</sup> se constituyó un equipo de investigación que analizó y determinó las necesidades o falencias de la formación docente y de su marco

---

<sup>9</sup> Instituciones que integran el CRUCH: Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Concepción, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Técnica Federico Santa María, Universidad de Santiago de Chile, Universidad Austral de Chile, Universidad Católica del Norte, Universidad de Valparaíso, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica Metropolitana, Universidad de Tarapacá, Universidad Arturo Prat, Universidad de Antofagasta, Universidad de La Serena, Universidad de Playa Ancha, Universidad de Atacama, Universidad del Bío Bío, Universidad de la Frontera, Universidad de los Lagos, Universidad de Magallanes, Universidad de Talca, Universidad Católica del Maule, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad Católica de Temuco.

regulador. La organización del trabajo en diferentes equipos de investigación tuvo como finalidad reconocer y sistematizar la información, para dar cuenta de las fortalezas de las carreras de formación de profesores de ED/E impartidas por las universidades. Los resultados obtenidos contribuyeron a levantar un corpus de información que permitió: (1) conocer el estado de la formación de profesores de ED/E de las instituciones pertenecientes al CRUCH; (2) conocer el grado de satisfacción de los titulados de las carreras de ED/E al asumir el ejercicio docente —delimitado por las políticas públicas—; (3) evidenciar de qué manera las mallas curriculares de cada institución formativa se relacionan con las políticas públicas establecidas para abordar las necesidades educativas de un grupo diverso.

## **MARCO REFERENCIAL**

Desde el retorno de la democracia en el año 1990, Chile ha establecido una política educativa cuya principal preocupación ha sido el acceso igualitario de todos los niños y niñas del país a una educación de calidad y equitativa. Lo anterior ha implicado una creciente demanda respecto a la actualización, diversificación y flexibilización del currículo vigente de enseñanza con objeto de suplir las necesidades educativas de todos y cada uno de los estudiantes, atender y transformar la formación de los profesores e implementar nuevas políticas públicas. Respecto a este último punto, Tedesco (2004) indica que para la creación de políticas públicas deben existir una serie de circunstancias para así responder a la “igualdad de oportunidades”. Las políticas públicas nacen desde las debilidades sociales, son implementadas para satisfacer las demandas que son de interés para una parte considerable de la población y que necesitan respuesta para compensar las dificultades que la sociedad presenta.

En el plano educativo, en Chile se ha planteado tanto la necesidad de resguardar el derecho de todos y todas al aprendizaje como la participación constante de los diversos actores. Esto ha dado paso a la generación de diversas políticas públicas e instrumentos a lo largo del tiempo, a saber:

- La Ley N°. 19.284/94, que establece las normas para la plena integración social de personas con discapacidad.
- El Decreto 01/98, que establece las normas para la integración social de personas con discapacidad.
- La nueva “Política de Educación Especial: Nuestro Compromiso con la Diversidad” (Mineduc, 2005)<sup>10</sup>.
- El “Marco para la Buena Enseñanza”, donde se establece lo que los do-

---

<sup>10</sup> Disponible en: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%20VA-RIOS%202008/POLITICAEDUCESP.pdf>.

centes chilenos deben conocer, saber-hacer y ponderar para determinar el desempeño de sus estudiantes<sup>11</sup>.

- La Ley N° 22.201/07 sobre subvención a establecimientos educacionales. El decreto 170/09 fijó las normas para determinar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) a subvencionar.
- La Ley N° 20.422/10, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad.
- Los “Estándares orientadores para carreras de Educación Especial”<sup>12</sup>.

Los centros formadores de futuros profesionales de la educación deben recoger e integrar en sus disciplinas los ejes de las anteriores políticas públicas a favor del resguardo de los derechos de acceso al aprendizaje y participación, lo cual debería reflejarse en las praxis de los titulados de los centros de estudios pertenecientes al CRUCH. La actual formación inicial docente ha sufrido también una serie de transformaciones como resultado de los procesos de globalización<sup>13</sup>, los cuales han estimulado estrategias homogeneizadoras de evaluación-control y medidas para describir el desempeño que deben cumplir los docentes titulados (docentes noveles) y en ejercicio. Las universidades formadoras de profesores y profesoras no han estado ajenas a estas exigencias, puesto que en la actualidad muchas de ellas se encuentran en procesos de revisión, replanteamiento o rediseño de las mallas de formación acorde a ciertos requerimientos consensuados (formación por competencias, incorporación de Sistema de Créditos Transferibles [SCT-Chile]<sup>14</sup>, entre otros).

El desarrollo profesional inicial tiene gran relevancia, puesto que definirá desempeños profesionales futuros en los contextos que se inserten. La formación inicial tiene una importancia sustantiva, generando las bases para la intervención estratégica en sus dimensiones política, socio-cultural y pedagógica en las escuelas y en la enseñanza en las aulas.

La Educación Especial se desarrolla dentro de la Educación General, por tanto, la educación y el marco pedagógico son el contexto general en el que se enmarca. Desde sus inicios la Educación Especial tuvo un carácter multidisciplinar, hecho que le otorgó orígenes científicos y que, posteriormente,

---

<sup>11</sup> Disponible en: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=139671>.

<sup>12</sup> Disponible en: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/nuevos%20estandares/educacion-especial.pdf>.

<sup>13</sup> Estas han sido impulsadas por el Fondo Monetario Internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entre otros.

<sup>14</sup> El Sistema de Créditos Transferibles busca medir, racionalizar y distribuir el trabajo académico de los estudiantes entre las diversas actividades curriculares que componen su plan de estudios, teniendo como objetivos: (1) Considerar el tiempo que requiere un estudiante para el logro de los resultados de aprendizaje y el desarrollo de las competencias laborales en una determinada actividad curricular. || (2) Promover la legibilidad de un programa de formación y la transferencia de estos créditos académicos de una institución a otra. || (3) Favorecer la movilidad estudiantil universitaria. Extraído de: [http://sct-chile.consejodirectores.cl/que\\_es\\_sct\\_chile.php](http://sct-chile.consejodirectores.cl/que_es_sct_chile.php).

dio lugar a su desarrollo como disciplina. En su origen la Educación Especial surgió de la Medicina (Pediatria, Psiquiatria, Fisiología, Neurología, etc.), estableciendo que el tratamiento al discapacitado había de ser necesariamente médico (Granado, 2005). Desde una perspectiva epistemológica positivista buscaba comprender y atender la discapacidad en sus diversos ámbitos y manifestaciones (Manghi, Julio, Conejeros, Donoso, Murillo y Díaz, 2012). Años más tarde, la Educación Especial en Chile tuvo su basamento en el modelo biomédico (Godoy, Meza y Salazar, 2004). Más recientemente, una de las definiciones más aceptadas es la proporcionada por la UNESCO (1983), que define la Educación Especial como:

[...] una forma de educación destinada a aquellos que no alcanzan o que es improbable que alcancen, a través de las acciones educativas normales, los niveles educativos, sociales y otros apropiados a su edad, y que tiene por objeto promover su progreso hacia esos niveles". A partir de este momento, los discursos en torno a esta disciplina definen la Educación Especial incluyendo términos como "integración", "inclusión", "diversidad", "apoyos", "adaptaciones", "influencias contextuales", etc.; alejándose de conceptos como "síntomas", "etiquetas", "segregación", o "deficiencias. (Granado, 2005)

Actualmente en Chile, la Educación Especial es definida como una de las modalidades del sistema educativo chileno (junto con la educación de adultos). Según lo expresado por la Ley General de Educación (LGE), la Educación Especial es:

[...] una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje. (Mineduc, 2009)

De acuerdo a Manghi et al. (2012), la formación de profesores de ED/E progresa en el tiempo conforme se producen cambios y modificaciones de la sociedad que impetran las carreras de Educación Diferencial. Tales transformaciones, además de ser dinámicas, se construyen a partir de las políticas públicas de educación que se han configurado en un marco regulador donde coexisten distintos paradigmas. Dicha transformación da cuenta del "tránsito" de la ED/E desde un modelo meramente clínico a uno integracionista y fundamentado en la inclusión.

## **MÉTODO**

### **1. Objetivos.**

Se planteó como objetivo general del estudio el describir la articulación existente entre la formación inicial de profesores de Educación Diferencial y/o Especial (ED/E) de las universidades que conforman CRUCH y las demandas derivadas tanto de las políticas públicas vigentes como de los educadores diferenciales egresados de dichas casas de estudio. De acuerdo a esto, los objetivos específicos que guiaron la realización de la investigación fueron los siguientes:

- Describir la articulación existente entre los contenidos de las mallas curriculares y perfiles de egreso de las carreras de ED/E y las exigencias de la normativa chilena para sus profesores.
- Determinar los roles y funciones del profesor de ED/E en el ejercicio profesional.
- Establecer la coherencia entre la normativa que define el desempeño profesional y el ejercicio docente efectivo de los profesores de ED/E.
- Definir el grado de satisfacción que manifiestan los egresados de ED/E de las universidades pertenecientes al CRUCH en torno a la formación recibida para el ejercicio profesional docente.

### **2. Paradigma metodológico.**

El estudio se llevó a cabo desde la integración de paradigmas por medio de una metodología de método mixto, que plantea la noción de estrategias combinadas como frontera en las actuales investigaciones en el campo de las Ciencias Sociales. Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de la información recabada (meta-inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno estudiado (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, 546). Esto “implica un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, 544).

### **3. Participantes.**

En el desarrollo del estudio participaron las diez universidades que constituyen la Red de Instituciones Formadoras de Profesores de Educación Especial o Diferencial (RIFPEE), pertenecientes al Consejo de Rectores (CRUCH). Las instituciones que integran la RIFPEE son: Universidad de La Serena, Universidad de Playa Ancha, Universidad Metropolitana de Ciencias

de la Educación, Universidad de Los Lagos, Universidad de Concepción, Universidad Católica del Maule, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Católica de Temuco y la Universidad Austral de Chile. De ellas cuatro son de tipo estatal y seis tradicionales privadas de derecho público y organizan su formación en menciones específicas de acuerdo a su especialización en cuanto a la atención de personas con y sin discapacidad. Solo dos de las instituciones organizan su formación a partir de una mención (la Universidad de Los Lagos y la Universidad de Concepción); las ocho restantes consideran entre dos y tres menciones entre sus planes y programas formativos.

La extensión de las carreras de formación de profesores de ED/E cuenta con una duración que oscila entre los 8 y los 10 semestres y todas otorgan el grado de Licenciado en Educación. Las universidades del CRUCH que imparten la carrera de formación de profesores de ED/E se distribuyen entre las regiones IV y X, siendo las Universidades de Playa Ancha y la Universidad de Concepción las que imparten la carrera en dos campus distintos (pero dependientes de la misma universidad). La mayoría de las carreras de las universidades del estudio se encuentran acreditadas según la normativa establecida por la CNA y en la actualidad se encuentran en proceso de rediseño curricular —gran parte declara el tránsito hacia una formación orientada por competencias—. Además, los perfiles de egreso de las carreras de formación se basan en paradigmas asociados al objeto de estudio, estado del arte en la formación, normativas, políticas públicas, demandas del entorno, y desarrollo investigativo propio.

#### **4. Recogida de datos.**

Para poder determinar los roles y funciones de los docentes de ED/E en el ejercicio profesional y establecer la coherencia entre la normativa que define tanto el desempeño profesional como el ejercicio docente efectivo de los de ED/E, cada uno de los equipos de investigación de las casas de estudio, desarrolló un grupo focal compuesto por profesores (diferenciales y de aula), directivos, coordinadores/as de PIE, docentes de las carreras a cargo de procesos de práctica y sus respectivos titulados. El material resultante de dichos grupos focales fue grabado y transcrito. El material recopilado fue organizado y tratado a través del programa informático de análisis cualitativo *ATLAS.TI* (versión 6.0).

## **RESULTADOS**

### **1. Campo laboral de los titulados.**

En cuanto al campo laboral de los titulados, cabe señalar que se distribuye de manera distinta, de acuerdo a las características de los usuarios de

los servicios y los grupos etarios que los conforman. Es así como fue posible identificar profesores de ED/E que se desempeñan en establecimientos regulares con proyecto de integración, escuelas especiales, centros de atención temprana, talleres laborales, escuelas de lenguaje, aulas hospitalarias, centros de salud, áreas psicosociales, capacitación laboral, centros de atención especializada para NEE, equipos de investigación en el campo de ED/E, ejercicio libre de la profesión. No se manifestó explícitamente el trabajo en aulas de recursos de Centros de Formación Técnica ni universidades, no obstante, sí se realiza docencia en ellos.

## **2. Políticas públicas en programas formativos.**

En relación con las políticas públicas y su presencia en los programas formativos, a partir del estudio fue posible distinguir que:

- En su génesis las políticas públicas tienen una naturaleza diversa, es decir, surgen por distintas necesidades que deben ser atendidas. Tal especificidad y sus alcances hacen que las políticas públicas dialoguen de manera fragmentada entre ellas, lo que esto impacta los procesos formativos, los perfiles de egreso de las universidades formadoras y el rol profesional de los profesores en ejercicio.
- Existen evidentes coincidencias entre los estándares pedagógicos y las competencias genéricas (o generales) declaradas en los perfiles de egresos de las carreras y el Marco para la Buena Enseñanza.
- De la revisión de las competencias declaradas en la formación profesional de las carreras de ED/E del CRUCH, se demuestra que en estas se integran plenamente los estándares de desempeño, siendo casi equivalente la connotación respecto al proceso de investigación/ diagnóstico, el trabajo en redes con énfasis en las familias y el trabajo colaborativo con el equipo de profesionales, así como la disposición de apoyos para las personas que lo necesitan.

## **3. Nivel de satisfacción respecto de la formación inicial docente.**

Según el análisis de las respuestas entregadas en las encuestas por los titulados de carreras de ED/E y en relación al nivel de satisfacción por la formación inicial docente recibida en sus casas de estudio, fue posible distinguir —de acuerdo a las distintas dimensiones evaluadas— un alto grado de insatisfacción en cuanto al acceso a servicios informáticos (wi-fi, impresoras, proyectores, software, etc.): un 16% hizo alusión a la poca disponibilidad de laboratorios de computación para actividades pedagógicas o búsqueda de información, mientras que un 17,6 % apuntó a la oferta de cursos optativos y/o electivos dentro del plan de estudio (malla curricular). La explicación de estos resultados se podría encontrar en que las casas de estudio destinan pocos recursos a dicho tipo de implementaciones.

En contraste con lo anterior, las respuestas que presentaron el más alto porcentaje de aprobación (con adhesiones “muy de acuerdo” y “totalmente satisfecho”) fueron: el dominio de los docentes en el área disciplinar (41%), las oportunidades otorgadas para ejercitar competencias docentes en situaciones reales de enseñanza y aprendizaje (40,7%), las competencias adquiridas en las prácticas pedagógicas efectuadas (53%), la variedad de establecimientos para la realización de prácticas pedagógicas (53%), el número de pre y/o prácticas pedagógicas llevadas a cabo antes de la práctica profesional (60,5%).

#### **4. Desempeño profesional de los titulados.**

En la dimensión “Desempeño Profesional” de la encuesta, la más alta reprobación apuntó a: los tiempos asignados para realizar la evaluación diagnóstica (8,7%), la coordinación con otros docentes para la generación de prácticas inclusivas (8,3%) y las orientaciones para realizar proyectos de integración del Mineduc (8,7%). Sin embargo, la más alta aprobación se obtuvo en las siguientes afirmaciones: la síntesis de la evaluación diagnóstica da a conocer las necesidades educativas y de apoyo de los estudiantes (46,2%), la evaluación y apoyos ofrecidos en su establecimiento para los estudiantes con NEE se realiza en coordinación con otros profesores (45,8%), el apoyo pedagógico que se brinda en las aulas regulares se define y analiza desde las necesidades de los estudiantes (56,5%), el rol desempeñado en el establecimiento aporta a la inclusión y vinculación con los directivos del establecimiento para promover la inclusión (56,5%).

#### **5. Ejercicio docente y desempeño profesional.**

Respecto a la dimensión “Ejercicio Docente” —entendiéndose esta última como los roles y funciones para los que los docentes fueron preparados en su formación inicial— se constató que existe confusión entre rol y función, lo que se evidenció en las respuestas de los participantes y la proporción de citas obtenidas del análisis de esta dimensión. Dado lo anterior, de las categorías asignadas las más recurrentes (con un 64,04%) fueron: “Decreto 170”, “formación inicial docente”, “trabajo colaborativo”, “sensibilizar”, “a cargo de estrategias”, “brindar apoyos y evaluación integral de las NEE”. En cambio, las categorías menos recurrentes (que sumaron en total un 6,18% del total) fueron “orientar”, “identificar”, “eliminar barreras”, “articular”, “rol pedagógico”, siendo las dos últimas las más ausentes. Esta situación crea un punto de tensión respecto a la constitución fundamental de la acción docente (rol pedagógico) que le corresponde a todo profesor o profesora, en contraposición al alto valor asignado a funciones relacionadas con la gestión y procesos administrativos de los procesos inclusivos.

Con relación a las barreras presentes en el ejercicio docente y el desempeño profesional, destacó la confusión y la poca claridad de los actores consultados respecto a funciones y tareas que desempeña el profesor de ED/E,

al igual que la poca claridad de las expectativas de otros profesionales (directivos, pares y profesionales de la educación) frente al mismo. Esto se plasma en la realización de acciones, por parte de los profesores, destinadas a apoyo pedagógico, asumiendo en ciertos contextos un rol semejante al de “asistente de la educación”. Expresiones vertidas por algunos de los participantes de los grupos focales representan la idea anteriormente expuesta: *“La normativa actual no delimita los roles y hace que el educador diferencial tome más responsabilidades dentro del aula común y comienza a desentenderse los apoyos que debe entregar a sus estudiantes...”*; *“El trabajo colaborativo entre el profesor de aula común y educador diferencial es trascendental, siempre que los roles estén claros...”*.

En la dimensión denominada “Desempeño Profesional” —referida a la normativa que rige el desempeño profesional de los profesores diferenciales y que coincide como el más concurrente en el análisis (Decreto 170)— los discursos expresados por los actores consultados señalan que perciben la normativa como una barrera en el desempeño profesional, ya que enfatiza el aspecto administrativo, lo que dificulta la inclusión educativa y transforma el rol y funciones a desarrollar como docente de ED/E.

En las categorías “formación inicial docente” y “expectativas en el rol” los resultados sugieren que se debe proceder a una transformación de los procesos formativos a fin de enfatizar el ejercicio profesional, las áreas de especialización y la coordinación con otros profesionales: *“Al momento de fiscalizar las orientaciones se quedan en el papel y se fiscaliza desde la normativa... y tal vez ahí habría que... más que aportar en la formación del Educador Diferencial tiene que haber un cambio en la formación de los educadores de básica y media para el trabajo colaborativo en función de las NEE...”*. Tal como lo señala Ainscow (2001), el trabajo colaborativo es una de las claves para dar respuesta efectiva a las problemáticas derivadas del proceso educativo: es la institución educativa en su conjunto la que se ocupa de gestionar y articular respuestas coherentes y globales a los retos que representa la diversidad.

## CONCLUSIONES

Los planes formativos de las carreras de ED/E de las universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) no difieren significativamente y se articulan con las demandas derivadas de la políticas públicas, asociadas preferentemente al Marco de la Buena Enseñanza (MBE) y de manera significativa con los Estándares de Desempeño Inicial. No obstante el desempeño de los profesores(as) de ED/E egresados de estos planteles educativos se subordina al decreto 170/ 2009, el cual fija las normas para asignar subvención especial a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Este dispositivo legal incorpora funciones administrativas que restan tiempo laboral a los procesos de intervención psicopedagógica de los docentes. La

formación profesional impartida en las universidades del CRUCH se basa en la investigación, el estado del arte de la formación y las tendencias tanto nacionales como internacionales de atención a la población con necesidades de apoyo, lo cual se evidencia en las declaraciones de los perfiles de cada una. Los procesos de autoevaluación de las carreras se enriquecen significativamente de las demandas de la población.

En cuanto al primer objetivo del estudio, cabe señalar que el título profesional de los egresados de las carreras de ED/E de las Universidades del CRUCH es de Profesor de Educación Diferencial/Especial. Todas las universidades estudiadas otorgan el grado académico de Licenciado. Los planes formativos de los profesores de ED/E se realizan entre 8 y 10 semestres lectivos. Las universidades otorgan, a lo menos, una mención específica en su formación. Las menciones de formación de profesores de las universidades se organizan en necesidades de apoyo asociadas o no asociadas a discapacidad. Los contenidos curriculares acogen de manera preponderante el Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2008), de manera significativa los Estándares de Formación Inicial de la Educación Especial (Mineduc, 2014) y en menor medida el decreto 170 (Mineduc, 2009). Al determinar los roles y funciones de la ED/E sobre Necesidades Educativas Especiales, la categoría con mayor ocurrencia declara el desarrollar y evaluar estrategias de planificación e intervención pedagógica con un rol profesional activo, aplicando, relacionando, creando, dirigiendo, investigando y desarrollando estrategias de enseñanza. Se evidencia también poca claridad o diversidad respecto a las funciones desempeñadas por los profesores de ED/E, situación que tensiona la formación docente y el desempeño profesional.

Sobre el segundo objetivo de investigación, al intentar establecer la coherencia entre la normativa que define el desempeño profesional y el ejercicio docente efectivo de los profesores diferenciales, se puede señalar que: en primer lugar, las políticas públicas complejizan el rol profesional, existiendo una hegemonía de las políticas públicas relacionadas con el financiamiento que mandatan el desarrollo profesional y el rol del profesor; en segundo lugar, las políticas públicas en su génesis tienen una naturaleza distinta, su especificidad, sus alcances y algunas contradicciones entre ellas hacen que dialoguen de manera fragmentada; en tercer lugar, el desempeño profesional está determinado en gran medida por el Decreto 170 preferentemente en contextos de programas de integración escolar, no obstante, la formación docente ha incorporado paulatinamente las orientaciones de la normativa actual.

Finalmente, referente al tercer objetivo de estudio, al definir el grado de satisfacción que manifiestan los egresados de ED/E de las instituciones adscritas al CRUCH en torno a la formación recibida para el ejercicio profesional docente, se evidencia un alto grado de satisfacción respecto a la formación recibida en términos pedagógicos en situaciones reales de enseñanza y aprendizaje; por el contrario, denota un bajo nivel de satisfacción respecto a los procedimientos implicados en la gestión de la inclusión y a la disponibilidad y acceso a recursos tecnológicos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para la mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Godoy, P., Meza, M. y Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Santiago, Chile: Mineduc.
- Granado, M. (2005). El contexto científico de la educación especial: bases psicológicas para el diseño y desarrollo de prácticas educativas adaptadas. Disponible en: <http://psicolatina.org/Cuatro/contexto-cientifico.html>.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Manghi, D., Julio, C., Conejeros, L., Donoso, E., Morillo, M. y Díaz, C. (2012). El profesor de Educación Diferencial en Chile para el siglo XXI: Tránsito de paradigma en la Formación Profesional. *Perspectiva Educativa*, 51(2), 43-68.
- Mineduc. División de Educación General. Unidad de Educación Especial. 2005. Nuestro Compromiso con la Diversidad. Santiago de Chile. <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%20VARIOS%202008/POLITICAEDUCESP.pdf>
- Tedesco, J. C. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cuadernos de pesquisa*, 34(123), 555-572.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales. Acceso y calidad*. Salamanca: Ministerio de Educación y Ciencia de España.

**Tema N° 2:**  
**Experiencias didácticas**



# LA “CIENCIA DEL FÚTBOL”: LOGRANDO HABILIDADES CIENTÍFICAS EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO CICLO BÁSICO PROVENIENTES DE CONTEXTOS DE ALTA VULNERABILIDAD SOCIAL

Gonzalo Sáez Núñez  
Universidad de Concepción  
gsaez@udec.cl

Ana Mundaca Monsalves  
Escuela Ester Hunneus de Claro, Concepción  
anamundacamonsalves@gmail.com

Solange Quintana Garrido  
Escuela Lagos de Chile Concepción.  
Solange.quintana.g@gmail.com

Mauricio Pérez Saavedra  
Dirección de Administración de Educación Municipal, Concepción.  
mauricio.perez.saavedra@gmail.com

## RESUMEN

El presente documento está orientado a la socialización del desarrollo de un procedimiento de trabajo basado en la investigación-acción. El objetivo que motivó a los investigadores a llevar a cabo el estudio fue impulsar el interés de los estudiantes de segundo ciclo básico —pertenecientes a una escuela municipal inserta en un contexto de alta vulnerabilidad social— por la indagación científica, para así promover el desarrollo de habilidades cognitivas. Para la consecución del objetivo se propuso lograr un acercamiento del currículum nacional pre-escrito a la cultura de herencia de los estudiantes, además de la generación de espacios didácticos a fin de permitir la expresión del *habitus* de los alumnos en Talleres de Ciencias Naturales (en los cuales, a través del modelaje del método científico, se generaron actividades de carácter experimental a partir de cuestiones prácticas vinculadas al fútbol). En este contexto, la investigación-acción brindó al equipo de docentes la flexibilidad metodológica para reformular la propuesta original y poder, incluso, modificar al grupo inicial de estudiantes con los que se desarrolló la experiencia. Igualmente, la investigación-acción fue determinante en el proceso de profundización de la construcción de conocimiento pedagógico asociado a “ser docente” en contextos de alta vulnerabilidad social y comprender en la praxis los conceptos de *habitus*. En este último caso, por ejemplo, el cómo propiciar la re-significación de los

contenidos del currículo, por parte de los estudiantes, a partir de experiencias prácticas que dieran espacio a su lenguaje y cultura.

**PALABRAS CLAVE:** Investigación-acción, enseñanza básica, taller de ciencias, *habitus*.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad el foco de atención de la institución escolar chilena, tanto de sus directivos como de sus profesores, suele ser la cobertura curricular y los resultados en evaluaciones estandarizadas como SIMCE (Sistema de Medición de Calidad de la Educación), las cuales se encuentran asociadas y determinadas por estándares de desempeño de contenido (establecidos en el currículum nacional). A pesar del énfasis en obtener los mejores resultados, en el Informe de la OCDE 2004 —que profundiza los resultados de las políticas educacionales implementadas en la década de los noventa en Chile— queda claramente establecido que son los sectores vulnerables quienes obtienen los resultados de aprendizaje más bajos en pruebas nacionales e internacionales de este tipo. Junto con lo anterior, la OCDE del año 2003 señala que Chile posee un sistema educativo fragmentado de acuerdo a clases sociales, lo que tiende a reproducir las desigualdades sociales. En esta misma dirección, el informe de la OCDE (2009) plantea que los estudiantes de menores ingresos difícilmente logran alcanzar el puntaje mínimo para estudiar en una universidad selectiva que les permita cursar una carrera con derecho a beca y de alto prestigio social (lo que, eventualmente, podría ser un mecanismo de movilidad social), dada la precariedad que suelen presentar los establecimientos donde estudian.

La lógica de la reproducción social está directamente relacionada con las interacciones entre los actores participantes dentro de una sociedad. La reproducción de la vida social es abordada por estos desde una lógica micro-social y, al comprender el significado que la sociedad tiene para dichos actores, se accede a la forma en que será recreado el propio universo intersubjetivo. Desde una perspectiva macro-social, el proceso de reproducción social debería considerarse como un hecho condicionado por las circunstancias materiales y como producto del proceso histórico de la sociedad donde están involucrados sus actores. Al contemplar a la escuela y a sus participantes como una micro-sociedad fuertemente influenciada por la situación socioeconómica e histórica de cada familia y a nivel país, sería posible extrapolar que la formación académica inicial no está siendo un factor determinante en el desarrollo intelectual de los estudiantes al estar las estrategias educativas enfocadas en el mero cumplimiento de un currículum preestablecido. En este sentido, la escuela ocasionaría una fuerte segmentación producto de un currículum estándar que no toma como punto de partida las realidades individuales de cada aprendiz y, al no considerarlas (si el proceso de enseñanza-aprendizaje sólo se encuentra enfocado en el cumplimiento de una meta y no en el proceso para

su consecución), se produce la desigualdad en la validación de las diversas realidades existentes, es decir, en la heterogeneidad de los capitales culturales. Consecuentemente, es la escuela el factor que contribuye a la mantención y reproducción de los altos niveles de desigualdad existentes en Chile. Esto brinda una posible explicación a los bajos resultados obtenidos por las escuelas insertas en contextos vulnerables en evaluaciones estandarizadas. La acción pedagógica orientada a la cobertura del currículum sin el proceso de re-contextualización correspondiente, se encuentra alejada del capital cultural y de los códigos sociolingüísticos de los estudiantes —siendo la “contextualización” un proceso didáctico-pedagógico que acepta el capital cultural de los aprendientes—.

Es por lo mencionado anteriormente que surgió la inquietud acerca de cómo superar las problemáticas señaladas y de cómo poder acercar el “distante currículum” nacional a las escuelas vulnerables en donde se evidencia, en mayor medida, la descontextualización del currículum frente a la realidad de los estudiantes. Dado lo anterior, se establecieron las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿Qué relación se puede establecer entre el capital cultural de estudiantes provenientes de contextos vulnerables y el Programa de Estudio de la asignatura de Ciencias Naturales?
- b) ¿De qué manera es posible desarrollar didácticamente habilidades científicas en estudiantes provenientes de contextos de alta vulnerabilidad social?
- c) ¿Cómo se modifica la lógica frontal del desarrollo de clases de Ciencias Naturales al promover actividades de carácter experimental?

Para dar respuesta a estos planteamientos, se generó un proceso que involucró una investigación y práctica pedagógica llevada a cabo en una institución educativa municipalizada del sector Lorenzo Arenas (ciudad de Concepción). El grupo de docentes que realizó la intervención en dicho establecimiento, siguiendo la metodología de la investigación-acción, asumió el desafío de abordar la constante desmotivación que afecta a los estudiantes en aspectos relacionados con la adquisición de los aprendizajes planteados por y desde el currículum nacional; además del constante rechazo hacia la ejecución de las unidades didácticas de la asignatura de Ciencias Naturales. Con objeto de acercar el distante currículum preestablecido y evitar el rechazo del mismo por parte de los estudiantes, se asumió el desafío de generar un clima de clase que permitiera el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de manera armónica y también el poder “hacer ciencia” (es decir, desarrollar habilidades tales como: explorar hechos o fenómenos, analizar problemas, observar, recoger y organizar información, evaluar, experimentar y compartir resultados), considerando los objetivos pedagógicos y promoviendo el interés por las actividades didácticas desarrolladas en clases. La innovación pedagógica consistió en el desarrollo de talleres científicos que implicaron, por una parte, modelar en los estudiantes el método de indagación científica y, por otra,

abrir espacios en el aula para posibilitar la expresión y la consideración de su capital cultural. La intervención tomó como temática central “el fútbol”, dado que es una cuestión cercana y que gatilla experiencias y conceptos previos en los estudiantes al ser un tópico de interés para ellos (cabe mencionar que los estudiantes que formaron parte del proceso de intervención pertenecen en su mayoría a clubes deportivos dentro de su comunidad o a selecciones junior de equipos nacionales como Colo-Colo y Huachipato). De este modo, la selección del tema a tratar en el aula se relacionó con el *habitus* de los aprendientes<sup>15</sup>: en los Talleres de Ciencias Naturales se abordó el fútbol que los estudiantes practican (por ejemplo, cómo golpean el balón) y sus experiencias fueron el “asunto de la investigación” sobre el cual se desarrollaron las clases.

El estudio que se presenta fue realizado en el contexto del Programa de Formación inserto en el Convenio de Desempeño UCO-1203, que formó parte del Diploma “Prácticas pedagógicas para la innovación curricular en el aula”, el cual estuvo dirigido a profesores noveles egresados de la Universidad de Concepción.

## MARCO REFERENCIAL

Los análisis del currículum educativo chileno que se han realizado concuerdan en que “es inflexible, que busca establecer estándares rígidos respecto a los conocimientos disciplinarios y especializados para ser asociados a mediciones estandarizadas” (Casassus, 2010). Con el fin alcanzar los niveles de logro fijados por el Mineduc<sup>16</sup>, los establecimientos educacionales tienden

---

<sup>15</sup> Entendido desde las conceptualizaciones desarrolladas por Bourdieu (1984), el concepto “*habitus*” es “algo que se ha adquirido de manera durable en el individuo y que se expresa en disposiciones permanentes”. De este modo, el *habitus* se origina y desarrolla durante la infancia y la pubertad; se trataría de una fase central en el desenvolvimiento de las disposiciones de las personas, sean estas estéticas, relativas a expectativas futuras o concernientes a las prácticas que ordenan la cotidianeidad (como, por ejemplo, opciones de gustos de vestimenta, de lecturas, de estilos musicales, prácticas de ciertos deportes, entre otras). Es así que durante la juventud el *habitus* se generara sobre lo que las figuras paternas asentaron, es decir, las personas son producto de la interiorización inconsciente de esquemas cognitivos, valóricos y afectivos relativos, principalmente, a la dotación diferencial de los capitales culturales y económicos de cada persona que se inserta en un espacio social (Bourdieu, 1979). Esto significa que las personas con mayor educación formal, más recursos económicos y de un origen social más elevado posiblemente tendrán un comportamiento cultural que se podría considerar como “más sofisticado”; de modo contrario, una persona de menor educación formal, menos recursos económicos y de un origen social menos elevado tendrá un comportamiento cultural distinto y muchas veces menos valorado socialmente.

<sup>16</sup> En este sentido, “el rol de la escuela de ser un lugar fundamental para la producción de conocimientos, para el desarrollo de competencias cognitivas y para la comprensión del sentido de la vida, del mundo que nos rodea y de nuestra relación con los demás” (Charlot, 1997) queda relegada a un segundo plano, consecuencia de importancia que se le brinda a obtener “buenos resultados” de acuerdo a estándares previamente establecidos.

desempeñar su labor utilizando propuestas didácticas desarrolladas desde el nivel central del sistema educativo (contenidas en los Programas de Estudio nacionales y en los textos de estudios de las asignaturas) y que han sido elaboradas de manera estándar para todas las escuelas del país. De esta forma, la acción pedagógica nacional tiende a materializarse en el aula desde referentes culturales y herramientas didácticas homogéneas que no atienden la diversidad cultural de los estudiantes y que no consideran el tratamiento didáctico, el “capital cultural” ni el *habitus* de los estudiantes —especialmente, de aquellos que viven en contextos vulnerables— lo que se materializa en el desarrollo de habilidades no significativas para los aprendientes.

Según lo anterior, cabe señalar que mediante el uso del lenguaje basado en códigos elaborados para estudiantes que provienen de estratos sociales altos (que pueden decodificar, por ejemplo, la clase, el texto de estudio y la guía de aprendizaje de mejor forma) se desplaza a los aprendientes cuyo lenguaje es altamente dependiente del contexto. Desde esta perspectiva, la escuela permite que los niños y niñas pertenecientes al grupo socioeconómico bajo —“que están insertos en dinámicas de comunicación basadas en principios que tienen una base material específica, de significados fuertemente ligados al contexto cultural local y que se referencian casi exclusivamente a las experiencias familiares” (Berstein, 1993)— encuentren significaciones plurales en los discursos, en los textos y en las informaciones que circulan en la sociedad y que inciden en su visión del mundo, dotándolos de un capital cultural que les permite descubrir los significados menos explícitos y dar sentido a aquello que ven, leen y escuchan, más allá de la literalidad de los mensajes.

Lo anterior acentúa si no se considera que el capital cultural de cada persona depende del *habitus* que ésta adquiere a lo largo de su vida y que hace que las personas que comparten un entorno social tengan estilos de vida parecidos. El *habitus* es aprendido mediante la percepción corpórea, es algo que se posee y que se observa en los demás, por tanto, viene determinado por el contexto social, aunque siempre puede haber excepciones dadas por la clase social: una persona con un alto nivel adquisitivo se comportará de manera diferente a una persona con poder adquisitivo menor. Como ya se ha mencionado, el entorno en que el individuo se desenvuelve es el que lo dota de un *habitus* determinado y condiciona la manera de ver el *habitus* de los demás. Así, por ejemplo, los estudiantes que formaron parte de la intervención suelen ser socialmente calificados de manera negativa, dada su apariencia, vestuario, costumbres y entorno familiar. El *habitus* de estos jóvenes está muy relacionado a los prejuicios que se tienen de ellos (dadas sus características) y por lo que es “aceptable” socialmente.

La trasmutación del currículum plantea no su contextualización, sino que su apropiación para así trabajarlo a partir de la consideración de la cultura propia de los estudiantes, mediante estrategias que tomen en cuenta su ritmo y forma de aprendizaje particular; esto implica el aprovechamiento de las características propias de los estudiantes, valorándolas de manera positiva y utilizándolas en pos del desarrollo del conocimiento. El hecho de restar la presión a

la que se someten los estudiantes y el abrir más espacios a sus códigos propios les permite acceder a los códigos más sofisticados, para hacer de estos algo útil y aplicable a sus realidades particulares<sup>17</sup>.

Constantemente, los docentes se enfrentan a dos situaciones conflictivas: por una parte, el sentimiento de agobio y, por otra, la angustia que se genera al momento de enfrentar las diversas situaciones derivadas del quehacer pedagógico o del hecho de abordar la enseñanza desde la realidad de los estudiantes, tomando como eje articulador la investigación-acción. La investigación-acción se entenderá, para los efectos de este estudio, como un proceso de reflexión mediante el cual —en un área-problema determinada donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal— los profesores/as: (1) deben detectar y definir con claridad un problema; (2) deben especificar un plan de acción pedagógica que involucre una evaluación de diagnóstico para identificar las fortalezas y debilidades involucradas en el problema detectado; (3) aplicar este plan de acción con los cambios correspondientes a partir de la previa evaluación de diagnóstico y, luego, emprender una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada; (4) los participantes (tanto estudiantes como profesores/as) deben reflexionar, explicar los progresos y comunicar estos resultados a la comunidad. A partir de los resultados, el proceso puede repetirse. De este modo, la investigación-acción es una forma distinta de entender la investigación debido a que constituye una acción pedagógica cíclica llevada a cabo por profesores/as que cumplen el rol de investigadores y que tienen como foco central a los estudiantes y el currículum por sí solo (Mundaca, Olcese, Pérez y Quintana, 2012, 83).

Es importante que las experiencias y las formas de desarrollar el aprendizaje por parte de los estudiantes constituyan datos de gran valor para el profesor, quien debe tener la capacidad de ajustar y modificar su práctica pedagógica (comúnmente basada en estándares impuestos y predeterminados) a las características de quienes conforman su clase. Mediante la interacción con la realidad de los estudiantes y el uso del propio criterio didáctico-pedagógico, el docente logra una orientación focalizada sobre su quehacer sin la necesidad de prescribir un plan de acción prefijado; por tanto, se le posibilita el logro de aprendizajes significativos debido a que los contenidos son trabajados de modo no arbitrario y sustancial respecto de lo que el estudiante ya conoce. Por “relación sustancial” y “no arbitraria” se debe entender que las ideas contenidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje se imbrican con algún aspecto existente y

---

<sup>17</sup> Un ejemplo de estas situaciones se observa cuando en la clase de Ciencias Naturales se abordan conceptos como el “movimiento”. La instrucción académica se enfoca más que nada en el aspecto técnico del contenido y, por lo general, se explica mediante términos complejos y lejanos al lenguaje utilizado por los estudiantes. Si el objetivo es que estos últimos comprendan el concepto, lo más acertado sería ilustrarlo a partir de lo que ellos conocen. De esta forma, mediante la extrapolación del concepto de “movimiento” al hecho de “patear una pelota” al momento de jugar fútbol produciría un aprendizaje más significativo en ellos (al explicar por qué se puede mover, cómo lo hace y a qué se debe su movimiento).

trascendental de la estructura cognoscitiva del estudiante, produciéndose una interacción entre los conocimientos más relevantes de ésta y las nuevas informaciones (no es una simple asociación). En dicha concepción el *habitus* es una parte fundamental de la enseñanza que interacciona con los conocimientos que se adquieren mediante la instrucción formal, acrecentando progresivamente el capital cultural de los aprendientes. Dado esto, los espacios escolares “son lugares de reconstrucción del conocimiento y de la práctica prefigurada por los currículum” (Gimeno, 1998), en otras palabras, el aula es el espacio didáctico donde el profesor da vida a su propio currículum en función de los estudios y los desafíos pedagógicos que percibe. El docente es concebido como un actor, un agente que constantemente modifica su práctica en función de las necesidades y la realidad de su entorno educativo.

Consecuencia de que el currículum nacional es distante al capital cultural de los estudiantes, dada la exclusión de su forma particular de comunicación y del modo en que ellos tienen de designar la realidad, es que se produce un quiebre donde afloran las “conductas disruptivas” en los estudiantes como una especie de “lucha de poderes” y resistencia ante la “imposición” que lleva a cabo en la escuela al tener como eje articulador de la enseñanza el currículum nacional. Se entiende como “conducta disruptiva” aquel modo de actuar que influye de manera negativa en el proceso de enseñanza y que supone una problemática para el normal desarrollo de la vida de los alumnos tanto dentro como fuera del aula (es aquella conducta que genera conflictos en el aula). En cuanto a las conductas disruptivas destacan las investigaciones realizadas por Peiró y Carpintero (1978) y Jiménez y Bernia (1981), quienes señalan los tipos de conductas disruptivas más relevantes, a saber: la agresividad, la falta de compañerismo, el actuar moral inadecuado, las que atentan contra la autoridad del docente, las que dificultan el rendimiento académico, las que alteran las normas de la clase y las derivadas de dificultades de adaptación a la situación escolar y de aprendizaje. Igualmente, la influencia que el profesor ejerce sobre la situación de la clase se puede producir de distintas maneras, por ejemplo: a través de la estructura del centro educativo, mediante el componente social (relaciones familiares, con maestros y pares) y psicológico. Los anteriores también inciden en la planificación de las actividades a desarrollar por el docente. Es a partir de lo anterior que la escuela indistintamente de su naturaleza (pública, privada o concertada) debe preocuparse e interesarse por las necesidades individuales de sus estudiantes, dando a las mismas una visión constructivista y positiva.

## **MÉTODO**

### **1. Objetivos.**

El objetivo general que motivó la realización del estudio fue diseñar e implementar una propuesta didáctica para la asignatura de Ciencias Naturales

que armonizara las temáticas del Programa de Estudio y el capital cultural de estudiantes provenientes de contextos de alta vulnerabilidad social. Acorde a lo anterior, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Abordar los contenidos del Programa de Estudio de Ciencias Naturales teniendo en consideración el capital cultural de estudiantes provenientes de contextos de alta vulnerabilidad social.
- Diseñar e implementar una metodología basada en la ejecución de experimentos que promueva el desarrollo de habilidades científicas en estudiantes que provienen de contextos de alta vulnerabilidad social.
- Modificar la dinámica de clases frontales, en la asignatura de Ciencias Naturales, mediante el desarrollo de actividades de aprendizaje orientadas al desarrollo de experimentos científicos.

## 2. Procedimiento de investigación.

Teniendo en consideración la naturaleza de la problemática determinada por el desafío de promover el desarrollo de habilidades cognitivas desde las Ciencias Naturales en estudiantes que tienden a rechazar las actividades que la escuela les propone (siguiendo la metodología de la investigación-acción), el equipo de investigadores efectuó las siguientes tareas:

- a) Jerarquización y determinación de la problemática:** se analizaron las situaciones de clases generadoras de conflicto.
- b) Exploración teórica para la profundización de la problemática:** se estudiaron las perspectivas sociológicas, culturales y curriculares que abordan el fenómeno escolar en contextos de alta vulnerabilidad social. Se expuso ante pares la problemática y las reflexiones teóricas desarrolladas a fin de analizar, tanto pedagógica como teóricamente, el tema de investigación.
- c) Desarrollo de la propuesta para abordar la problemática:** a raíz de las fases anteriores, se formularon posibles soluciones con el objetivo de promover el desarrollo de habilidades científicas y brindar andamiaje didáctico para el desarrollo de experimentos que consideraran situaciones problemáticas asociadas a la temática del fútbol (dando así espacio a la expresión del capital cultural de los estudiantes). Junto con lo anterior, se expusieron los principios orientadores del diseño de la propuesta didáctica ante el grupo docente encargado del Diploma en el que se enmarcó el estudio. Finalmente, se procedió al diseño de secuencias de actividades y recursos de aprendizajes orientados a los desafíos pedagógicos señalados para ofrecer espacios didácticos en el aula, permitiendo de este modo la expresión del capital cultural de los estudiantes y el modelamiento de experiencias de indagación científica desde la temática del fútbol.

- d) Implementación del diseño didáctico (propuesta):** el diseño didáctico fue implementado en un grupo de estudiantes de 7° y 8° año básico (con estos últimos se orientó el trabajo pedagógico hacia la consolidación de un ambiente adecuado de trabajo). Luego, se procedió a la recolección de datos desde las actividades de aprendizaje desarrolladas por los estudiantes mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas y grabaciones de audio de la participación de su participación en las actividades desarrolladas.
- e) Análisis de la implementación y nuevas interrogantes:** la experiencia fue analizada considerando las interrogantes formuladas, los planteamientos teóricos fundantes de la propuesta didáctica y la información recopilada a lo largo del proceso de intervención.

### **3. Sujetos participantes en la investigación-acción.**

Durante la investigación, la población del estudio estuvo conformada por estudiantes de una entidad educativa pública municipalizada perteneciente al sector Lorenzo Arenas (ciudad de Concepción). En una primera instancia, el estudio se llevó a cabo con un grupo de estudiantes de 8° año básico (Muestra 1), quienes manifestaban un amplio rechazo y desinterés ante el desarrollo de la clase, una fuerte disociación profesor-estudiante y, sumado a lo anterior, constantes situaciones conflictivas tanto violentas como disruptivas. Las actividades realizadas con aquel grupo de alumnos fueron de su interés en un comienzo, pero, al parecer, no lo suficientemente motivantes como para dar paso a la etapa de trabajo en equipo y al desarrollo de las actividades de la propuesta. A pesar de que las situaciones de tensión que se producían en el aula disminuyeron en algunas ocasiones, no fue posible aplacarlas del todo, por lo tanto, continuaron presentándose conductas disruptivas (al verse enfrentados con una estructura de clase más flexible, los estudiantes sintieron la libertad de poder hacer su voluntad).

Consecuencia de lo anterior, y luego de una posterior reflexión de los acontecimientos y resultados obtenidos durante la implementación en dicho curso, el equipo de investigación decidió que el grupo seleccionado como muestra inicial debía transitar por un proceso previo en el que se considerara un trabajo en conjunto entre el equipo de convivencia escolar, directivos, profesores y apoderados con la finalidad de: (1) fortalecer la relación entre profesor-estudiantes para construir un lazo permanente a lo largo del tiempo que permitiera un mayor conocimiento de aspectos individuales y colectivos del grupo curso; (2) estructurar la disciplina en función del contexto sociocultural donde se encuentra inserto el establecimiento; y (3) reforzar los aspectos positivos de cada estudiante a través de actividades dentro y fuera del aula para lograr el autocontrol de cada discente en el largo plazo.

En una segunda instancia, el equipo de investigación continuó desarrollando la intervención con un 7° año básico. A semejanza de lo ocurrido con el curso anterior, fue posible identificar situaciones de conflicto violentas

y disruptivas, sin embargo, la diferencia radicó en que las docentes del equipo de investigación habían trabajado previamente con los estudiantes, gracias a lo cual la relación de confianza basada en el respeto mutuo ya se encontraba establecida. Por esta razón se consideró que el 7° básico sería el grupo más propicio para llevar a cabo el proceso de intervención, ya que los alumnos demostraron un mayor compromiso al momento de aceptar y participar de las propuestas formativas y pedagógicas realizadas de manera individual o como grupo curso.

Tanto en 7° como en 8° básico la experiencia se articuló tomando como actividad base los Talleres de Ciencias Naturales. Según el registro de los resultados de la aplicación de una encuesta sobre intereses personales, se pudo dilucidar que los alumnos preferían las actividades deportivas, específicamente, el fútbol. Se consideraron los intereses personales debido a que el campo de estudio fue el desarrollo de habilidades científicas significativas que se sustentaran en los intereses, gustos y preferencias de los estudiantes, para así generar un acercamiento del currículum nacional al capital cultural propio de la población (es decir, teniendo en consideración el *habitus* del grupo). A continuación se describen las características de los grupos de estudiantes previamente señalados:

- **8° año básico:** curso compuesto por 29 estudiantes (9 mujeres y 20 hombres), de entre 13-17 años, de los cuales solo 27 participan de las actividades del Taller de Ciencias (el resto de los alumnos no asisten por situaciones familiares o de salud). El promedio general del grupo curso corresponde a un 5,0, siendo el promedio más bajo un 4,3 (en escala de 1 a 7). La situación socioeconómica de los estudiantes media-baja, donde las familias presentan un ingreso monetario fluctuante de carácter informal. El grupo curso un 38% de los estudiantes son líderes en distintos subgrupos, lo que provoca rivalidades fuera y dentro del aula. Más del 80% de los estudiantes vive en el sector de Lorenzo Arenas y 20% restante habita zonas distantes como Talcahuano, San Pedro de la Paz y Chiguayante (el motivo de esta situación, según conversaciones con los estudiantes, es que se les negó matrícula en los establecimientos de sus lugares de residencia por situaciones de repitencia o por problemas conductuales). Un hecho relevante es que los alumnos han cambiado de profesor durante los años escolares previos, por lo tanto, no existe un conocimiento continuo de ellos, es decir, se enfrentan a la ausencia de una mirada global de su desempeño (en cuanto a cuestiones afectivas, académicas, familiares, relaciones interpersonales en la escuela y en su desarrollo en general).
- **7° año básico:** curso compuesto por 15 estudiantes (7 mujeres y 8 hombres), cuyas edades fluctúan entre 12-15 años. Todos participan de las actividades del Taller de Ciencias. El promedio general del grupo curso corresponde a un 5,5, siendo el promedio más bajo un 4,6 (en escala de 1 a 7). La situación económica de los estudiantes es media-baja, donde las familias

presentan un ingreso monetario fluctuante de carácter formal. Más del 87% de los estudiantes reside en el sector de Lorenzo Arenas y el 13% restante pertenece a la comuna de San Pedro de la Paz (las razones de esto son las mismas a las aludidas en octavo básico). Un hecho importante es que dicho curso, desde el año anterior a la aplicación de la propuesta didáctica, no ha cambiado de profesor jefe, por lo tanto, ha existido una continuidad en tratamiento de situaciones conflictivas y del rendimiento académico.

#### **4. Instrumentos utilizados para la recolección de datos.**

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos a fin de evidenciar el impacto de las actividades de la propuesta fueron los siguientes:

- a) **Bitácoras de Aprendizaje:** estos instrumentos cumplieron una doble función. Por una parte, brindaron un espacio estructurado para que los estudiantes sistematizaran sus experiencias de aprendizaje y, por otra, permitieron recoger información acerca de cómo los estudiantes percibían la interacción con el conocimiento científico a partir del desarrollo de actividades prácticas.
- b) **Audio-Entrevistas:** estas fueron realizadas a todos los sujetos que participaron del proyecto de investigación-acción. A través de la modalidad de grupos focales, se pidió a los estudiantes su opinión sobre lo que para ellos significaban las Ciencias Naturales (tanto al inicio como al término proceso) y sobre las actividades desarrolladas clase a clase.
- c) **Bitácoras de Registro Anecdótico:** la docente que llevó a cabo la intervención registró cada una de las sesiones de trabajo. Para esto se le solicitó tener en consideración dos aspectos: (1) sus observaciones respecto de los estudiantes y (2) sus conceptualizaciones pedagógicas y didácticas surgidas de la implementación de los Talleres de Ciencias Naturales.

#### **5. Diseño del plan de trabajo.**

##### ***5.1. Principios generales de la propuesta didáctica.***

##### **(A) Temática de los Talleres de Ciencias Naturales: “El Fútbol”.**

Los talleres científicos se desarrollaron a través de una serie de actividades que ofrecieron un andamiaje mediante procedimientos de trabajo secuenciados en etapas y recursos de aprendizajes que apoyaron dicho proceso. Estas experiencias estuvieron vinculadas al fútbol (deporte conocido y practicado por la gran mayoría de los estudiantes). En las actividades se propuso la utilización de la forma de comunicación de los alumnos, así como también su modo de designar la realidad, sin invalidar ninguno de los planteamientos

realizados por ellos debido a que estos fueron el eje articulador entre los conceptos científicos y el tema de interés. El tratamiento de la temática estuvo dado por el “hacer fútbol” en términos de realizar actividades experimentales que implicaran tareas como medir la velocidad del balón al momento de ejercer fuerza sobre el, determinar su trayectoria o pesquisar y analizar datos relacionados con las características físicas de los mismos estudiantes (peso, talla, resistencia física, entre otras).

**(B) Implementación de clases desde la exploración y experimentación de los contenidos.**

Las clases del Taller de Ciencias se realizaron en función de la exploración y experimentación de los contenidos abordados en el Programa de Estudio (Aprendizaje Esperado: AE) sin considerar el orden y la secuencia propuesta este. El programa se adecuó a las necesidades de las actividades experimentales, teniendo en consideración la propuesta de realizar evaluaciones físicas y técnicas de los estudiantes que conformaron un equipo de fútbol hipotético dentro del grupo curso. Dicha evaluación física y técnica involucró los siguientes AE y actividades experimentales (que permitieron que los estudiantes las explicaran desde su conocimiento sobre el tema sin la necesidad de buscar información adicional, a través de un lenguaje sencillo y comprensible para ellos):

**Tabla 1.** *Actividades experimentales y su relación con los Aprendizajes Esperados.*

Aprendizaje Esperado	Actividades experimentales
“Considerar la relación que existe entre los requerimientos nutricionales y el aporte energético diferencial de los nutrientes y su importancia para la salud de las personas”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medición de masa (peso) y altura de cada futbolista.</li> <li>• Cálculo del IMC y comparación respecto del ideal de acuerdo a su edad.</li> <li>• Realización de una entrevista sobre alimentación y actividad física.</li> <li>• Efectuar recomendaciones sobre cómo mejorar la condición física (situándose en el rol de Director Técnico del equipo).</li> </ul>
“Explicar los procesos de obtención y eliminación de nutrientes a nivel celular y su relación con el funcionamiento integrado del organismo”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medición de la flexibilidad de cada futbolista y comparación con la escala estándar.</li> <li>• Evaluación de la resistencia cardiorrespiratoria del futbolista.</li> <li>• Medición de la rapidez en una carrera de 10 metros planos y capacidad de salto.</li> </ul>

<p>“Distinguir las fuerzas que actúan simultáneamente sobre un objeto en movimiento o en reposo y las direcciones en que se ejercen, en casos concretos”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lanzamiento de balón al arco.</li> <li>• Ponderar la eficacia del gol del lanzamiento del balón al arco.</li> </ul>
---	--

### (C) Brindar espacios para la selección libre de equipo de trabajo.

Los estudiantes tuvieron la libertad para seleccionar con quienes trabajar, además del rol que cada uno desempeñaría en la actividad. Esto se observó en los talleres donde los estudiantes asignaron los roles de “futbolistas” o de “Director Técnico”. Nadie fue obligado a participar, a quien se escindió voluntariamente de las actividades se le solicitó no interferir con la clase.

### (D) Organización de clases en base a un procedimiento de trabajo preestablecido.

Las clases fueron organizadas y secuenciadas en base a un procedimiento de trabajo previamente establecido para modelar el desarrollo de habilidades. Los talleres fueron ordenados pensando en el desarrollo de habilidades vinculadas al uso del método científico:

**Tabla 2.** *Fases del método científico y actividades relacionadas.*

Fases del método científico	Actividades por taller
Planteamiento del problema	En el primer taller se planteó organizar un buen equipo de fútbol conformado por los estudiantes del curso.
Formulación de hipótesis	Los estudiantes se propusieron como parte del equipo, pero se preguntaron si estaban en óptimas condiciones para formar parte de este.
Diseño de la solución	Se propuso que los futbolistas fueran evaluados a nivel físico y en su desempeño técnico.
Experimentos	Para determinar si los supuestos futbolistas presentaban las condiciones idóneas para formar parte del equipo, se evaluó (durante el transcurso del primer, segundo y tercer taller) la condición física de los deportistas. En estas instancias se experimentó y realizó un análisis de lo observado.
Análisis de datos	A partir de los resultados obtenidos, durante el cuarto taller se realizó una ficha informativa de cada futbolista.

Conclusiones	Se llevó a cabo la selección de los integrantes del equipo a partir de sus fichas informativas.
Verificación de hipótesis	Se evaluó y comprobó si las condiciones de los futbolistas eran las idóneas para formar parte del equipo de fútbol.

### **(E) Brindar espacios para la descripción de la interacción de los estudiantes con el conocimiento.**

Durante las actividades se dio la posibilidad a los estudiantes de hacer uso de su propio código lingüístico. Esta perspectiva comunicativa permitió que los alumnos hicieran uso de sus propios códigos y que, también, pudieran expresar su *habitus*. Esto fue apoyado mediante el acompañamiento por medio de andamios durante el proceso de indagación y experimentación, permitiendo que los estudiantes pudieran expresar sus ideas mediante sus propias palabras.

#### **5.2. Sesiones de trabajo, actividades asociadas y contenido curricular.**

El planteamiento del equipo de investigadores que llevó a cabo la propuesta giró en torno a la lógica, la selección, el código, el acompañamiento, los andamios y la indagación, para demostrar que existen espacios en los cuales se posibilite el surgimiento tanto del *habitus* como de los códigos de los propios estudiantes. A continuación se exponen en detalle los talleres en que se vieron implicados los estudiantes, junto con las correspondientes actividades y contenidos curriculares tratados.

**Tabla 3.** Descripción de actividades realizadas por taller.

Taller	Actividades
<b>Taller de Ciencias N°.1</b>	<b>(1) Selección de jugadores para el equipo de fútbol</b> Los estudiantes decidieron voluntariamente participar de las actividades de la clase como futbolistas. Ningún estudiante fue obligado a participar de la actividad.
	<b>(2) Asignación de Director Técnico para cada jugador</b> Los estudiantes que cumplieron el rol de directores técnicos eligieron a su propio jugador. En esta etapa se monitoreó que ningún jugador quedara sin director técnico.
	<b>(3) Identificación de bitácoras de trabajo</b> Se hizo entrega a los estudiantes de las bitácoras de trabajo. Estos las identificaron con los nombres del jugador y su(s) respectivo(s) director(es) técnico(s).

	<p><b>(4) Evaluación del futbolista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Medir masa (peso) y altura de cada futbolista: cada director técnico determinó la masa (peso) y altura de su jugador usando balanza y regla de altura.</li> <li>b) Cálculo del IMC de cada futbolista y comparación respecto al ideal de acuerdo a su edad. Entrevista sobre alimentación/actividad física del futbolista y recomendación por parte del director técnico: se determinó Índice de Masa Corporal (IMC) de cada futbolista, además de realizar una breve entrevista sobre su alimentación y actividad física con la finalidad de determinar su estado nutricional y reflexionar sobre cómo mejorarlo.</li> <li>c) Medición de la flexibilidad del tronco de cada futbolista y comparación con escala de evaluación estándar: para determinar la flexibilidad se utilizó el Test de Wells. Los estudiantes realizaron el test y fueron monitoreados por el/la docente para determinar la flexibilidad del futbolista y cómo esta lo ayudaría en el campo de juego.</li> </ul> <p><b>(5) Escritura de ficha resumen: “Condición física”</b> Los estudiantes completaron la primera ficha de condición física que sintetizó el conjunto de actividades realizadas durante la clase.</p>
<p><b>Taller de Ciencias N°2</b></p>	<p><b>(1) Retroalimentación de taller anterior</b></p> <p><b>(2) Evaluación del futbolista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Resistencia cardiorrespiratoria de cada jugador: se determinó la frecuencia cardíaca en reposo y en actividad física leve.</li> <li>b) Medición de la rapidez en una carrera de 10 metros planos: para determinar la rapidez de los jugadores se consideró el tiempo que el jugador tardó en recorrer una distancia de 10 metros planos. Cada director técnico utilizó un cronómetro y registró el tiempo de tres carreras para determinar lo rápido que sería ser un jugador en el campo de juego.</li> <li>c) Capacidad de salto: para determinar la capacidad de salto de los estudiantes, éstos efectuaron dos saltos de intento a ras de suelo, los que se promediaron y permitieron determinar en centímetros su capacidad de salto. Lo anterior para determinar las habilidades del jugador en el campo de juego.</li> </ul>

	<p><b>(3) Escritura de ficha resumen: “Condición física”</b> Los estudiantes completaron la segunda ficha que sintetizó el conjunto de actividades realizadas durante la clase.</p>
<b>Taller de Ciencias N°. 3</b>	<p><b>(1) Retroalimentación del taller anterior</b></p>
	<p><b>(2) Evaluación del futbolista.</b> En esta clase los roles que se usaron fueron: futbolista, arquero, director técnico y asistente del director.</p> <p>a) Velocidad de tiro (jugador de fútbol): utilizando un cronómetro los estudiantes midieron el tiempo desde que un balón es golpeado hasta que termina en el arco o es atrapado por un arquero. Después de cinco intentos (dos tiros al borde superior del arco, dos tiros al borde inferior del arco y un tiro al centro del arco), determinaron el promedio de la velocidad de tiro. Se registró la dirección del tiro y si este fue gol o atrapado por el arquero. No se consideraron los tiros fallidos (fuera del arco), pero sí fueron registrados.</p> <p>b) Eficacia de tiro (arquero): un estudiante asumió el rol de arquero de manera voluntaria. Este debió atajar el mayor número de tiros (de los cinco que fueron lanzados de forma aleatoria). Se registró el movimiento del arquero y si el tiro fue atrapado o no.</p>
	<p><b>(3) Escritura de ficha resumen: “Habilidades en el campo de juego”</b> Los estudiantes completaron la tercera ficha que resumió el conjunto de actividades realizadas durante la clase.</p>
<b>Taller de Ciencias N°. 4</b>	<p>Los estudiantes, reunidos en grupos de cuatro personas, elaboraron un afiche informativo sobre la condición física, condición nutricional y habilidades en el campo de juego de cada jugador. Para esto utilizaron las fichas de resumen elaboradas en clases anteriores.</p> <p>(1) Retroalimentación del taller anterior. (2) Entrega de fichas resumen de los talleres anteriores. (3) Elaboración de afiche informativo. (4) Evaluación del grupo curso sobre cada jugador de fútbol. (5) Selección del equipo de fútbol del grupo curso.</p>

## RESULTADOS

A continuación se describen los principales resultados derivados de la implementación de la propuesta pedagógica titulada “La ciencia del fútbol”.

### (A) Talleres de Ciencias en 8° año básico.

Es relevante señalar que en el 8° año (2014) se presentaron conductas disruptivas por parte de los estudiantes, lo que obedece a un patrón de confrontación frente a la escuela y lo que representa. Estas situaciones suelen observarse generalmente en establecimientos educacionales insertos en contextos de alta vulnerabilidad social. La confrontación podría ser explicada, en el marco del estudio realizado, por un factor de “desencuentro” entre la cultura de los estudiantes y la de la escuela (además del carácter impositivo de esta última). Las problemáticas se expresaron en la desvalorización de las materias y temáticas de las clases por parte de los estudiantes. Junto con lo anterior, los alumnos no reconocieron la autoridad pedagógica de los profesores; también se observó en los alumnos el desconocimiento de toda autoridad y de las reglas de la institución escolar (enfrentándose permanentemente a auxiliares, docentes, inspectores y directivos). Esta situación de desafección hacia la escuela fue una de las motivaciones para la realización de la intervención pedagógica.

Al primer taller realizado asistieron 29 estudiantes. Solo 14 participaron de modo formal (a través de los roles de futbolista y director técnico) y 5 de manera informal (participando solo de las actividades que llamaban su atención). El resto del grupo curso no participó de las actividades y molestó a sus compañeros, quitándoles las bitácoras o calificándolos con improperios.

El segundo taller, desde la perspectiva de la docente de aula, no inició de la forma esperada debido a que los estudiantes se negaban a asistir a la clase: *“...cuando los reuní y logré que ingresaran a la sala, debido a que no había ningún paradocente que ayudará en esta labor, estaban molestos, golpeando paredes y hablando alto. Intenté comunicarme con ellos y que guardaran silencio para poder explicar lo que haríamos [...] expliqué que trabajaríamos en la condición física del futbolista y que esta actividad la realizaríamos fuera del aula, lo que fue una experiencia tremendamente negativa.”*. Cuando las actividades se comenzaron a realizar fuera del aula *“gran parte del curso se fue a los baños o a esconderse en algún lugar de la escuela [...] en muchas ocasiones tuve que ir a buscarlos y solicitar su participación (ante lo que respondían con garabatos) [...] En más de una ocasión tuve que detener peleas o confrontaciones entre aquellos que participaban y los que no. En ningún momento logré encontrar un inspector o algún directivo de la escuela que logrará ayudar en las situaciones de conflicto. Cuando logré encontrar a un inspector me contestó diciendo que no cuidaba a ese curso y que no le correspondía [...] se notaba mucho que no querían estar o ayudarme con la situación del grupo curso. [...] Finalmente, la actividad fue completamente suspendida, ya que los estudiantes que querían participar se desmotivaron a causa de los otros y me dijeron que no querían seguir”* (Bitácora 2 / 8° año / Docente: Ana Mundaca / 7 de agosto 2014).

A raíz de lo anterior se comprobó que las actividades prácticas que tenían como propósito brindar autonomía a los estudiantes, enfatizando la realización de actividades por sobre el tratamiento discursivo de las materias,

solamente tendían a agudizar las confrontaciones. Por ende, se asumió el trabajo pedagógico al interior del aula, reenfocando las clases hacia las acciones pedagógicas que permitieran interactuar de la manera tradicional con los estudiantes, para consolidar la confianza y el respeto entre ellos mismos y sus profesores.

### **(B) Talleres de Ciencias en 7° año básico.**

En dicho curso se observaron conductas disruptivas aisladas provocadas por algunos estudiantes del grupo curso. Estas habían sido tratadas previamente (de manera sistemática) por la profesora jefe, así como también por parte del equipo de convivencia escolar. Gracias a esto, se logró un cambio paulatino en la conducta de los estudiantes y también en su compromiso para el cumplimiento de las medidas formativas o pedagógicas planteadas. A diferencia del 8° año básico (donde sólo se lograron llevar a cabo dos sesiones del Taller de Ciencias), en este curso se realizaron todas las sesiones consideradas en la propuesta didáctica.

Durante el primer taller todos los estudiantes participaron. Voluntariamente tomaron los roles de jugador o de Director Técnico; además, un estudiante se ofreció como periodista deportivo: preguntaba a sus compañeros lo que hacían y grababa aquello que le llamaba la atención. No se insistió a los estudiantes para que participaran, por el contrario, en cada actividad lo hicieron de manera activa formulando preguntas para resolver sus dudas. En una audio-entrevista, los estudiantes expresaron que *“nos gustó, porque consideran nuestros gustos... porque no nos aburrimos... así nos gustan que sean...”* (Audio-Entrevista / 7° año / Docente: Ana Mundaca / 26 de Septiembre 2014).

Durante los siguientes talleres las clases fueron *“esperadas con expectativa por los estudiantes debido a que durante los días previos al Taller de Ciencias los estudiantes preguntaban en qué trabajarían y cómo lo harían”* (Bitácora 2 / 7° año / Docente: Ana Mundaca / 3 de Octubre 2014).

### **(C) Relación entre los contenidos del Programa de Estudios y las actividades realizadas.**

En los talleres se presentaron situaciones en las que los estudiantes llevaron a cabo conclusiones a partir del trabajo realizado, relacionando las actividades con los contenidos de Educación Física y Ciencias Naturales: *“Durante la clase dos del taller los chicos relacionan el sistema muscular y respiratorio con una actividad física frecuente afirmando que aquella persona que hace mucho ejercicio durante la semana tendrá mejor respiración y menor frecuencia cardiaca (por lo que podría correr más rápido y no cansarse tanto) [...] ponen a prueba estas hipótesis solicitando a un compañero que no hace mucho ejercicio y a un compañero que participa en el club deportivo Colo-Colo Junior que corran la misma distancia para medir su frecuencia cardiaca, logrando comprobar que su planteamiento era correcto”* (Bitácora 3 / 7° año /

Docente: Ana Mundaca / 4 de noviembre 2014). La misma situación se presentó durante la clase 3 del taller donde *“los estudiantes, antes de lanzar los tiros, afirman que aquellos que se hacen en los costados inferiores del arco serán más fáciles de atrapar [...] lo cual, posteriormente, fue puesto a prueba en el patio [...] Además, notaron que el tiempo que demora la pelota en llegar al arco o ser atrapado por el arquero depende de la energía aplicada y si el tiro es a ras de suelo o el aire por que, según ellos, las fuerzas que participan sobre la pelota serán las mismas pero afectarán de manera diferente.* (Bitácora 4 / 7° año / Docente: Ana Mundaca / 7 de noviembre 2014).

#### **(D) La flexibilidad que la investigación-acción brinda al profesor.**

A partir de la información presentada en los puntos anteriores es posible reflexionar en torno al diseño formulado, el cual no logró llevarse a cabo en una primera instancia debido a factores relacionados directamente con el funcionamiento del establecimiento educacional, en los cuales los directivos rechazaron la propuesta de investigación a través de la construcción de barreras que impidieron el normal proceso de intervención. Además, fue posible constatar el poco apoyo paradocente en situaciones de conflicto y disturbios dentro del aula.

Para poder implementar el diseño propuesto, fue necesario conocer los intereses de los estudiantes. Es por esto que la temáticas y actividades emergieron desde las entrevistas y encuestas realizadas por el equipo psicosocial del establecimiento. Como ya se indicó, las actividades pudieron desarrollarse completamente en 8° año básico debido, posiblemente, a los siguientes factores analizados por el equipo de investigación:

- El cambio constante de profesor jefe y, en más de una ocasión, de asignatura. Ésto provocó discontinuidad en las relaciones socio-afectivas, que son la base para lograr la confianza y compromiso del grupo curso. En el largo plazo esto se ha traducido en una desconfianza hacia los docentes y hacia cualquier persona que represente autoridad.
- Al no existir confianza en la labor docente, los estudiantes no se comprometen y no participan de las actividades escolares ni de las medidas pedagógicas o formativas llevadas a cabo por los profesores o directivos del establecimiento, lo que se traduce en situaciones de conflicto debido a que ven las medidas como un castigo al cual deben oponerse. Esta oposición a la autoridad se traduce en conductas disruptivas que ocasionaron, en más de una oportunidad, situaciones de riesgo para todo el grupo curso.
- Durante años previos, donde se observaron conductas disruptivas, dado que no hubo continuidad de relaciones socio-afectivas (ni en el tratamiento de situaciones de conflicto en y fuera del aula) se ha generado una “coshumbre” por parte de los estudiantes de hacer su voluntad. Lo anterior debido a que en su etapa escolar el abandono fue una situación reiterada y de constantes vulneraciones, además de convivir constantemente con entornos

cercanos o familiares de drogadicción, alcoholismo y violencia. El lazo afectivo que es necesario que exista en la realidad familiar, y que muchas veces no está, necesita ser reforzado en la escuela.

A partir de lo señalado anteriormente es que se pudieron observar dos grupos (7° y 8° año básico) con características similares en cuanto a capital cultural, costumbres, contexto de vulnerabilidad y *habitus*. No obstante, en los grupos no ha existido el mismo tipo de trabajo previo en relación con los lazos socio-afectivos entre docente y estudiantes ni el tratamiento de conductas disruptivas y de conflicto (el tratamiento de las problemáticas genera compromiso y participación por parte de los alumnos al no percibir desconfianza, sino que preocupación y afectividad de parte de sus docentes). Es así que los resultados a partir de la intervención didáctica fueron diferentes en ambos cursos: en 8° año no se logró implementar ni concretar el trabajo, mientras que en 7° se llevó a cabo la propuesta en su totalidad. La diferencia entre los grupos, además del rango etario, es que en el segundo caso los lazos afectivos estaban más afianzados, lo que se logró gracias a un trabajo previo que permitió el compromiso tanto con los docentes como con las actividades realizadas fuera y dentro del aula.

## CONCLUSIONES

Nuestro actual sistema educacional exige cumplir metas y estándares basados en un currículum abordable por un pequeño grupo, pero es con este currículum con el que se estandariza a todos los establecimientos educacionales sin considerar la propia realidad de los estudiantes. Esto ha provocado un cambio en el quehacer educativo, que dirige su accionar a la obtención de buenos resultados en evaluaciones estandarizadas y al cumplimiento del currículum preestablecido, obviando la premisa de enseñar desde y para los estudiantes. Por esta razón se consideró la necesidad de contar con un currículum flexible acorde las realidades y necesidades de cada estudiante y de cada establecimiento educacional. Para el desarrollo didáctico de habilidades científicas en estudiantes provenientes de contextos de alta vulnerabilidad social, es necesario aproximarse a la cultura de los estudiantes para abordar los contenidos que proponen los Programas de Estudios formulados por el Mineduc.

Las actividades que formaron parte de la propuesta didáctica fueron elaboradas con el objetivo de dotar de sentido y utilidad al conocimiento previo de los estudiantes mediante actividades que les permitieran reinterpretar el saber desde su realidad. A lo largo del estudio, y considerando el *habitus* de los aprendientes, se pudieron implementar actividades relacionadas con el quehacer científico. En la acción pedagógica se pudo apreciar cómo los estudiantes fueron capaces de seguir procedimientos de indagación en los cuales pusieron en práctica su conocimiento formal y desarrollaron secuencias de actividades orientadas al desarrollo de habilidades.

Una de las condiciones que permitió la realización de actividades orientadas a modelar el desarrollo de habilidades fue tener en consideración los intereses de los estudiantes, así como también sus formas de expresar su identidad cultural, dejando de lado el foco en el avance curricular y teniendo como centro articulador actividades experimentales que les brindaron cierta libertad en cuanto a la consecución de los protocolos de conducta exigidos por la escuela. Los estudiantes tomaron sus propias decisiones, lo que motivó su participación activa en procesos de indagación orientados al desarrollo de su conocimiento.

Luego del trabajo realizado, que implicó constantes retroalimentaciones y reestructuraciones del plan de trabajo inicial, se observó que los estudiantes comenzaron a referirse al fútbol mediante conceptos y términos propiamente científicos (por ejemplo, para hacer referencia a un tiro ya no se hablaba de “puntería”, sino que de dirección, fuerza, potencia de tiro, entre otros). Por tanto, es posible sostener que los estudiantes pudieron reinterpretar los contenidos estudiados y darles un significado a partir de su experiencia. Al momento de comenzar a interiorizar los conceptos disciplinarios de las Ciencias Naturales, los estudiantes pudieron identificar la importancia de las características físicas de un individuo en la realización de las jugadas o acciones que se llevan a cabo dentro de una cancha de fútbol, por ende, comprendieron conceptos específicos y los utilizaron en su quehacer estudiantil.

Respecto de la relación que se puede establecer entre el capital cultural de estudiantes que provienen de contextos vulnerables y el Programa de Estudio de la asignatura de Ciencias Naturales, cabe señalar que, en su mayoría, los docentes estructuran la comunicación con sus alumnos sin considerar su *habitus* ni su capital cultural. Esta situación es la que generaría en este tipo de estudiantes la poca o nula comprensión del código lingüístico utilizado por el profesor, lo que impide abrir espacios para el aprendizaje de nuevos significados. De este modo, al momento de la intervención fue fundamental considerar la forma de comunicación propia de los estudiantes y la manera que ellos tienen de designar la realidad. Lo anterior se plasmó a lo largo de toda la intervención al presentar a los estudiantes problemáticas que pudiesen ser abordadas por ellos desde un acercamiento intuitivo, para luego proceder al planteamiento de hipótesis y su verificación a través de la experimentación. En las bitácoras de aprendizaje desarrolladas por los alumnos se explicita que fueron capaces de desarrollar las actividades planteadas e, inclusive, modificar la forma en que se referían a cuestiones relativas al fútbol.

La lógica en que se desarrollaron las clases de Ciencias Naturales se modificó desde un modo frontal a uno en el cual los estudiantes manifestaron interés por conocer y comprender más de su realidad a través de experiencias que consideraron sus dinámicas de comunicación (ligadas fuertemente a su entorno social más cercano: familia y amigos). Ello es confirmado por Bernstein (1993) que plantea que los estudiantes insertos en dinámicas de comunicación basadas en principios que tienen una base material específica, de significados fuertemente ligados al contexto cultural local y que se referencian casi

exclusivamente a las experiencias familiares estarían en mejores condiciones de encontrar significaciones plurales en los discursos, en los textos y en las informaciones que circulan en la sociedad. El realizar actividades prácticas relacionadas con temas de interés para los aprendientes logra un “acercamiento” del “distante currículum” a la realidad de los estratos sociales vulnerables debido a que se genera una aproximación del currículum al capital cultural de cada estudiante. Lo anterior se logra a través del conocimiento de la propia realidad de los alumnos y relegando a un segundo plano la estructura técnica que ofrece el sistema educativo actual; el docente se convierte en un investigador y creador de su propia práctica para lograr que los aprendizajes sean significativos para la realidad de los estudiantes. Bajo esta perspectiva, la pedagogía se valora como una ciencia en constante cambio producto de la reflexión, donde los docentes se convierten en guías del proceso de aprendizaje y los estudiantes en protagonistas de su realidad, pero con nuevas herramientas para enfrentarla.

Otro punto a considerar es que los contenidos del programa de estudio se desarrollaron de una forma metodológicamente diferente a lo acostumbrado por los estudiantes y esto, al modificar la normalidad de la dinámica de clase, provocó que el desarrollo de habilidades adquiriera un carácter más significativo para ellos, lo que se pudo evidenciar al momento de implementar la propuesta debido a que tanto las actividades realizadas como la temática abordada fueron determinadas a partir de los conocimientos previos de los estudiantes y no se focalizaron en el área disciplinar, sino que en sus intereses.

Finalmente, a partir de esta experiencia de investigación-acción, se plantea que la capacidad investigativa en los profesores no es una forma de ser o de actuar que se integra a la enseñanza. La indagación, la búsqueda y la investigación forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba como un investigador que actúa dentro de su área educativa (Freire, 2004). Aquellos “docentes indagadores” y comprometidos con su labor no deben replicar o repetir los contenidos emanados de los programas oficiales, sino que deben reflexionar sobre aquello que le permita mejorar constantemente su práctica docente y potenciar el aprendizaje de los estudiantes. Es necesario que los profesores y profesoras se vuelvan partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje de los diversos estudiantes con los cuales trabajan, pues deben brindar espacios para que, a partir del conocimiento predeterminado por el currículum, los estudiantes desde sus experiencias le den valor de uso al saber y puedan reinterpretar los contenidos usándolos para explicarse la realidad. Sobre la base de este paradigma de investigación, los docentes tienen la labor de realizar un constante análisis crítico de los resultados y las consecuencias de sus acciones pedagógicas; deben considerar también que las decisiones tomadas dentro del aula conllevan consecuencias positivas tanto para el estudiante como para el profesor.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (1979). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1984). Espacio social y génesis de las “clases”. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 3(7), 27-55. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31630703>.
- Casassus, J. (2010). Reformas basadas en estándares: un camino equivocado. En C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Eds.). *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios de la reforma educacional*, 85-109. Santiago: UNICEF-Universidad de Chile.
- Charlot, B. (1997). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Montevideo: Trilce.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
- Jiménez, C. y Bernia, J. (1981). Maestros y alumnos de EGB ante las conductas problemáticas infantiles: evaluación de su gravedad, estructura factorial, aspectos evolutivos y socializadores. *Revista Psicológica*, 21, 57-77.
- OCDE (2009). *Iberoamérica en PISA 2006. Informe Regional*. Santiago: Santillana.
- OECD (2010). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile 2004*. OECD Publishing.
- Peiró, J. y Carpintero, H. (1978). Conductas escolares problemáticas: Un estudio sobre la evaluación de su gravedad realizada por los profesores de EGB. *Análisis y Modificación de Conducta*, 4(7), 33-52.

# LAS PRÁCTICAS DIALÓGICAS COMO ORIENTADORAS DE ACCIONES PEDAGÓGICAS EN EL AULA: DOS EXPERIENCIAS EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Mario Valdés Vera  
Universidad de Concepción  
mariovaldes@udec.cl

Heraldo Rojas Cornejo  
Escuela Municipal Juan Madrid Azolas  
heraldosamuelrojas@gmail.com

Jonathan Riquelme Riquelme  
Liceo Hipólito Salas y Toro  
j.marcelo.riquelme@gmail.com

Ricardo Rubilar Parra  
Centro Educacional de Alta Tecnología  
ricardo.rubilar.p@gmail.com

Sebastián Riquelme Martínez  
Liceo Republica de Israel  
profe.sebastian.riquelme@gmail.com

Francisco Soto Bravo  
Universidad de Concepción  
fsoto@udec.cl

Esteban Valenzuela Jara  
Centro Educacional Municipal Horacio Aravena A  
esvalenzuela@udec.cl

## RESUMEN

Se presentan los resultados de dos intervenciones pedagógicas realizadas en las comunas de San Pedro de la Paz y Talcahuano (Región del Bío Bío, Chile). La implementación y diseño de la intervención se llevó a cabo a partir de la reflexión y problematización generada por equipos de docentes noveles en ejercicio en ambos centros. Los referentes teóricos utilizados llevan a la constatación de que el profesor —como intelectual transformador, práctico-reflexivo— debe profundizar en la implementación de condiciones de diálogo en las aulas de clases, profundizando las relaciones comunicativas entre los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. La metodología utilizada en el estudio se fundamentó en los principios de la investigación-acción, en la que los propios actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje generan e implementan posibles soluciones para resolver un problema concreto de la práctica pedagógica. En la investigación desarrollada se diseñaron y aplicaron estrategias didácticas (en niveles de enseñanza básica y media) a fin de incentivar el proceso de desarrollo del diálogo en el aula. Los resultados obtenidos de manera preliminar evidencian que las prácticas dialógicas potencian mayores niveles de motivación y participación entre los distintos actores educativos, mejorando los niveles de participación y calidad de los aprendizajes.

## **INTRODUCCIÓN**

El ejercicio profesional de los docentes noveles en el aula resulta ser una experiencia que conlleva múltiples cuestionamientos, dificultades, emociones y valores, los que acompañan los primeros años de inserción laboral de dichos profesores. La inserción al mundo laboral en el medio escolar construye los cimientos de una identidad profesional que, estando en permanente tensión y construcción a través de la trayectoria laboral, le permite al nuevo docente hacer frente a las distintas realidades socioeducativas existentes en el sistema educacional chileno. A partir de esto, resulta necesario que los docentes noveles generen espacios de reflexión sobre sus propias prácticas pedagógicas para la construcción de herramientas que les faciliten el abordaje de las dificultades observadas en sus aulas de clase. En el marco de la experiencia de investigación que se presenta, lo anterior se materializó a partir de la implementación de actividades e innovaciones curriculares y didácticas que contribuyeron a reorientar el sentido educativo de la escuela. En este contexto, se ha podido observar que el diálogo como práctica orientadora de las acciones pedagógicas es uno de los componentes ausentes tanto en las salas de clases como en la problematización del profesor y los equipos docentes (Ferrada, 2001).

A partir de la observación directa de clases en etapa inicial y la revisión de planificaciones curriculares, los profesores noveles que conformaron el equipo de investigación constataron la inexistencia de acciones que orienten de manera explícita las relaciones dialógicas en las acciones de aula. El currículo nacional —a partir del espíritu de este (García, 2009, 33)— tampoco considera de manera sustantiva la participación ni la promoción del diálogo al interior de la sala de clases y, si bien es considerado desde el punto de vista de las habilidades, esta práctica se enfrenta a una serie de limitantes que van desde la disposición material del aula hasta el uso reiterado de la clase expositiva por parte de los profesores de Historia y Geografía (Mineduc, 2009), lo que coarta la libre e igualitaria participación. A partir de la realidad observada, el equipo investigador buscó desarrollar instancias didácticas que permitieran la creación de ambientes dialógicos dentro de la racionalidad educativa y contextual de cada espacio educativo (sustentadas en los principios teóricos existentes) para la efectiva concreción y desarrollo del diálogo como agente y herramienta articuladora de aprendizajes de calidad.

## **MARCO REFERENCIAL**

A continuación, se abordarán algunos referentes teóricos que evidencian la necesidad de generar y promocionar innovaciones curriculares y didácticas a partir de una práctica docente transformativa (como una opción profesional y pedagógico-política). Como punto de partida, es posible realizar una crítica sustancial al currículo establecido, en tanto elemento que circunscribe y norma el trabajo docente de aula como dispositivo que debiera proporcio-

nar igualdad de oportunidades de aprendizaje a los estudiantes; en palabras de Eisner: “[...] un cambio eficaz del currículum requerirá una amplitud de miras mayor que la de curso corriente en la actualidad sobre la capacidad humana, como también, requerirá la voluntad de liberarse de los criterios tradicionales sobre el contenido del currículum y los métodos de enseñanza.” (1987, 121). Lo planteado lleva a la discusión de la imperiosa necesidad de generar innovaciones curriculares pertinentes a la realidad educativa de las comunidades y a la realidad social de las que ellas forman parte.

Díaz (2010) recalca que desde las constantes transformaciones en el conocimiento y los modelos educativos emana la exigencia de reinventar constantemente el currículum y el diseño pedagógico de aula. En este escenario, es importante relevar y realzar la acción y desarrollo de los docentes como investigadores transformadores de su realidad educacional concreta y de aquellas atingentes, participantes y actuantes en la acción educativa. Es fundamental que los docentes asuman y liberen su creatividad e intelectualidad conjugando un rol pedagógico y político, crítico y reflexivo (tanto a nivel social como a nivel de comunidades educativas) para generar alternativas reales de transformación que superen las inequidades y fragilidades del sistema educativo: “El ejercicio educativo de los profesores y profesoras, como ‘profesionales reflexivos de la enseñanza’, trae consigo una responsabilidad desafiante como lo es plantear cuestionamientos y propuestas a sus objetivos y condiciones de enseñanza y de trabajo, pero también a la sociedad misma donde ejercen su labor [...]” (Giroux, 1999, 176).

Paulo Freire (2012) concibe al ser humano como un ser de transformación que es capaz de modificar su contexto para buscar las mejores posibilidades de aprendizaje y desarrollo en conjunto con todos aquellos agentes sociales que estén involucrados en la enseñanza, emancipándose de aquellas estructuras sociales y políticas que los oprimen. El profesor, como intelectual, tiene como misión fundamental asumir un rol clave en la transformación educativa desde sus propios escenarios de actuación. En este plano el profesor enfrentado a la realidad educativa —entendido por Giroux (1999) como un “intelectual transformador”— debe ser un profesional que investiga, delibera y transforma su práctica pedagógica a partir de una reflexión y lectura profunda sobre la misma. Desde esta reflexión-acción pueden construirse nuevas teorías “explicativas y comprensivas” que lo lleven a actuar de manera transformativa y crítica a favor de la comunidad educativa y sus actores. Dado lo anterior, se insta al profesor a descubrir las relaciones existentes para avanzar hacia nuevos conocimientos y tendencias en el campo de la didáctica y, en definitiva, en la reconstrucción del conocimiento sobre la enseñanza, lo cual ayudaría a concretar la vinculación teoría-práctica-teoría teniendo como sustento los contextos y situaciones donde le corresponda intervenir como educador (Litwin, 2008, en Chacón, 2009).

Para lograr relevar la investigación como un eje fundamental de la acción pedagógica debieran considerarse “[...] aquellos conocimientos orientados a facilitar la discusión cooperativa en el seno de la profesión como con-

junto, y acerca del contexto amplio social, político y cultural dentro de la cual aquélla actúa” (Carr y Kemmis, 1988, 27). De esta forma se identifican en el Paradigma Comunicativo de la Enseñanza y el Modelo Dialógico de la Pedagogía las herramientas pertinentes para la dialogicidad de los procesos educativos y de la resocialización de los sujetos sociales. Para dar cuenta del cambio sociocultural en las aulas es pertinente desarrollar las aportaciones del Paradigma Comunicativo del Aprendizaje, cuyo basamento sociológico se encuentra en la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas (1987a), quien concibe la acción comunicativa como:

[...] la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones [...] (p. 124).

Otro gran referente para situar el paradigma comunicativo se encuentra en la Teoría Sociocultural del Aprendizaje de Vygotsky (2003). Según Aubert, Flecha, García, Flecha, Racionero (2010, 102):

La tesis fundamental de la perspectiva sociocultural, y sus colaboradores es que el desarrollo cognitivo en las personas está íntimamente relacionado con la sociedad y la cultura. La mente no puede entenderse fuera de la sociedad. No podemos estudiar la cognición sin estudiar al mismo tiempo los contextos de interacción social donde se desarrolla [...].

Paulo Freire y la Teoría de la Acción Dialógica —desde la Teoría Educativa— se transforma en el principal referente desde las ciencias de la educación para la construcción de este paradigma. El autor sostiene que, de forma colaborativa, los sujetos se encuentran dialógicamente para la transformación del mundo, criticando, cuestionando y problematizando su realidad con la finalidad de responder a los desafíos que esta les plantea y considerando que la educación no es verdadera si carece de procesos de diálogo y entendimiento (Freire, 2006), lo que permiten definir de forma consensuada e inclusiva el contenido programático de la enseñanza. Freire (1997) realiza una noción de condición humana que no implica adaptación, sino que se concibe al ser humano como un ser de transformación, que es capaz de modificar su contexto para buscar las mejores posibilidades de aprendizaje y desarrollo en conjunto con todos aquellos agentes sociales que estén involucrados en la enseñanza, emancipándose de aquellas estructuras sociales y políticas que los oprimen (Riquelme, 2013). Igualmente, la profesora Ferrada (2001) señala que “El enfoque curricular que orienta las decisiones sobre las formas de cómo se seleccionan los contenidos educativos y de cómo se desarrollan las relaciones pedagógicas deben permitir la participación protagónicas de todos sus agentes

educativos que se involucran directa o indirectamente en situaciones de aprendizaje”.

## **MÉTODO**

### **1. Objetivos.**

El objetivo general en la realización del estudio fue generar instancias de diálogo en el aula para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje en el marco del currículum nacional. Consecuentemente, los objetivos específicos para el desarrollo de la investigación-acción fueron los siguientes:

- Implementar instancias didácticas dialógicas en la asignatura de Historia y Geografía como facilitadoras del aprendizaje.
- Incorporar en el aula agentes sociales de la comunidad para facilitar aprendizajes basados en el diálogo.
- Confeccionar material didáctico contextualizado con énfasis en la promoción del diálogo al interior del aula.

### **2. Paradigma metodológico.**

Para responder a las exigencias del estudio, fue utilizado el método cualitativo como eje conductor para la recogida de información de la experiencia de aprendizaje y el análisis de la misma, estimando que:

[...] la investigación cualitativa no es tarea que se asocie a un momento dado en el desarrollo del estudio. Más bien, resulta el fruto de todo el trabajo de investigación. En ocasiones el problema de investigación se define, en toda su extensión, sólo tras haber completado uno o varios ciclos de preguntas, respuestas y análisis de esas respuestas. (Rodríguez, 1996, 101)

Para abordar la problemática sobre el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, el estudio siguió los basamentos metodológicos derivados de la investigación- acción. Esta se define como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” (Elliott, 1993, 88). La investigación-acción ha sido llevada al ámbito educativo partiendo de las posibilidades de modificar el currículum según las propias oportunidades.

El desarrollo de la investigación-acción desarrollada se dividió en siete etapas, que fueron desde la concepción teórica de un proyecto hasta la aplicación práctica-reflexiva de las actividades propuestas por el equipo de

trabajo. Lo anterior en respuesta a las fases a seguir para la implementación de dicho tipo de estudio en el ámbito educativo:

Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial, desarrollo de un plan de acción, críticamente informado, para mejorar aquello que ya está ocurriendo, actuación para poner el plan en práctica y la observación de sus efectos en el contexto que tiene lugar, y la reflexión en torno a los efectos como base para una nueva planificación. (Kemmis y McTaggart, 1988)

### **3. Participantes.**

Los participantes de la experiencia se consideraron a partir de las oportunidades otorgadas por los centros educativos. Dado esto, se trabajó con dos establecimientos educacionales de la Región del Bío Bío. El primero de ellos fue el Centro Educacional de Alta Tecnología (CEAT) Liceo Mauricio Hochschild (comuna de San Pedro de la Paz), de régimen particular-subvencionado y de modalidad Técnico-Profesional. En este establecimiento la muestra conformó un curso de 4° año medio compuesto por estudiantes de entre 16 y 17 años. Dicho grupo de trabajo presentó, dentro de sus características, una población con un índice de vulnerabilidad escolar medio-bajo.

El segundo establecimiento educacional en el cual se realizó la intervención fue el Colegio Santa Bernardita (comuna de Talcahuano), el que también es un establecimiento de régimen particular-subvencionado, pero con orientación Científico-Humanista. En este colegio se trabajó con una muestra correspondiente al grupo curso 6° año de Educación General Básica (EGB). Las edades de los estudiantes fluctuaban entre los 9 y 10 años y, dentro de sus características, cabe señalar que su nivel socioeconómico corresponde a medio-alto (según las indicaciones y resultados emanados de la encuesta SIM-CE).

### **4. Diseño del plan de trabajo.**

Mediante los referentes previamente señalados, se estructuró el plan de trabajo a seguir por el equipo de investigación, estableciéndose las siguientes etapas:

1. Discusión.
2. Diagnóstico.
3. Detección de problemas.
4. Propuesta colectiva.
5. Aplicación de la propuesta (despliegue didáctico).
6. Evaluación desde los actores.
7. Análisis de resultados.

## 5. Análisis de la experiencia de intervención.

### 5.1. Relato de la intervención: Experiencia 1 (CEAT Liceo Mauricio Hochschild).

El equipo de investigadores se situó en el micro espacio educativo (aula) para implementar una estrategia curricular elaborada a partir de una perspectiva innovadora, transformadora y/o reformadora del quehacer pedagógico. En este sentido, el componente dialógico fue abordado teniendo en consideración tres aspectos: el currículum, los actores o agentes sociales pertinentes a los contenidos a desarrollar y la calidad del proceso formativo.

#### (A) Currículum.

- Unidad del Programa de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: Ser ciudadano en Chile / Capítulo 1: Nacionalidad y Ciudadanía.
- Tema: Participación política ciudadana.
- Aprendizaje Esperado (AE): Comprender la importancia de la participación para el funcionamiento del sistema político y la profundización de la democracia.
- Objetivo del Aprendizaje (OA): Analizar, a través del diálogo colaborativo, el nivel de representatividad política en Chile, dado el régimen democrático electoral, y la importancia de la participación ciudadana.

Teniendo la problemática definida y la consideración de los aspectos antes indicados, la implementación pedagógica se centró en el OA, que responde a los objetivos dispuestos al inicio de los temas que trata cada unidad del programa. Es importante señalar que dicho objetivo fue adaptado a los énfasis que se pretendieron incorporar al imaginario de los estudiantes desde el punto de vista de lo disciplinar —lo que fue previamente dialogado con los educandos al inicio de la unidad— y también para direccionar los objetivos planteados en la intervención pedagógica propiamente tal.

Adecuado el OA, se dispusieron cinco indicadores de evaluación con los cuales se planificaron las actividades a implementar en el aula<sup>18</sup>. Dada la temática de la unidad trabajada, es importante indicar que el primer contenido se enlazó a los contenidos y aprendizajes desarrollados en capítulos y unidades anteriores del Programa.

La intervención fue planificada ascendentemente. La acción docente,

---

<sup>18</sup> **Actividad 1:** Conversación sobre la Democracia en Chile a través del video: *Yo también elijo. Democracia y participación en niños de 2º básico*. || **Actividad 2:** Visita en terreno al Gobierno Regional. || **Actividad 3:** Actores Vecinales-Actores Estudiantiles: *Diálogo igualitario entre pares. La participación ciudadana parte por Casa*. || **Actividad 4:** Discusión Grupal: *Experiencias Comparativas de Participación*. || **Actividad 5:** Debate- Asamblea: *Representatividad y Participación Ciudadano en Chile*.

a través de la propuesta de actividades en base al contenido, consideró una estrategia didáctica que propendió a incorporar de forma paulatina un nivel mayor en el quehacer del estudiante en cuanto a lo dialógico. Consecuentemente, la acción didáctica se abordó teniendo en cuenta lo disciplinar y lo pedagógico, es decir, la transposición didáctica que implica la transformación del saber académico a un saber escolar sin perder la significancia del contenido definido entre los educandos y el profesor. Los diversos factores establecidos como parte de la problemática para la intervención<sup>19</sup> fueron el puente didáctico que se construyó antes y durante la intervención pedagógica. Esto facilitó y contribuyó a establecer una relación positiva entre estudiante-profesor.

Los elementos más importantes del desarrollo didáctico implementado fueron:

- Dispuestos en círculo, los estudiantes dialogaron sobre la democracia en Chile. Para ello se utilizó un video de apoyo y el énfasis de la conversación se centró en las características, principios y problemas concretos que afectan al régimen democrático vigente.
- Desarrollo de salida a terreno a una sesión del Consejo Regional. Con el apoyo de una guía o pauta de trabajo, se pretendía que las y los estudiantes prestaran atención a los temas tratados (el nivel de participación ciudadana) para debatir acerca de si dicho diálogo correspondía a una instancia democrática.
- Diálogo a partir de la incorporación de agentes sociales externos tanto al aula como al establecimiento<sup>20</sup> que permitiera, por un lado, conocer de las experiencias de dichos agentes en su trabajo social y, por otro, que los propios estudiantes relataran sus experiencias y las compartieran con sus pares y con los agentes externos.
- Desarrollo de una discusión grupal —como un punto de síntesis e inflexión— donde los estudiantes de forma autónoma y sólo con el respaldo de una guía pudiesen ser capaces de establecer una síntesis sobre a las distintas visiones y apreciaciones generadas en las actividades anteriores.
- En el cierre de la implementación pedagógica, de acuerdo a lo planificado (se le dio una continuidad posterior), se planteó un segundo punto de inflexión consistente en realizar un debate en forma de asamblea donde los estudiantes tomaron alguna postura en relación a la representatividad política y la participación ciudadana en Chile.

---

<sup>19</sup> Tales como: factores culturales (segregación, motivación, valor del aprendizaje, etc.), factores de aprendizaje (capital simbólico, habilidades comunicativas, etc.) y los factores personales (habilidades sociales, empatía, etc.).

<sup>20</sup> **Agente Social 1 (María Edith Medina):** Presidenta de Junta de Vecinos Libertador Bolívar, ex presidenta Centro de Padres y Apoderados de Colegio los Acacios. || **Agente Social 2 (María Angélica Cortés Ayalef):** Presidenta de la Asociación Mapuche “Newen Mapu” de Barrio Norte y presidenta de la Junta de Vecinos Cristóbal Colón.

Finalmente, se presentó a cada estudiante un instrumento de evaluación estructurado a partir de cada indicador establecido en la planificación, y de cada indicador se desprendió una serie de criterios evaluativos. Los estudiantes tuvieron la responsabilidad de autoevaluar su desempeño en todo el proceso descrito, para concluir con alguna observación y reflexión final en torno a las distintas experiencias llevadas a cabo.

### **(B) Actores o agentes sociales pertinentes a los contenidos a desarrollar.**

Las apreciaciones o perspectivas de los actores protagónicos de la implementación pedagógica, se pueden establecer en dos dimensiones principales: la dimensión subjetiva del estudiante y la del profesor.

La primera emana de forma directa desde el educando participante de la experiencia y, en relación a esta, existe una valoración en palabras de los propios estudiantes en dos sentidos: por una parte, en lo que respecta a lo disciplinar propiamente tal manifestaron la comprensión de la importancia de los contenidos abordados (muchos de ellos conocidos previamente, pero no comprendidos ni reflexionados), lo que se evidencia en frases como las siguientes: *“En general me parecieron actividades muy valiosas, puesto que me ayudaron a comprender mejor la importancia de los debates y de la participación ciudadana”* (Estudiante participante N°. 1); *“Me sirvieron mucho para comprender la participación ciudadana de una forma más cercana”* (Estudiante participante N°. 2). Por otro lado, en relación a lo metodológico, la implementación pedagógica ayudó a romper la estructura tradicional de la clase a través de la disposición interna del aula, la significancia del trabajo en terreno, la libertad para desarrollar opiniones y construir argumentos, la forma de evaluación habitual, etc., lo que queda de manifiesto en opiniones como las siguientes: *“Las actividades realizadas me parecieron muy entretenidas, pues salían de lo común, además de poder participar y compartir con todos, y no solo con dos o tres personas del curso”* (Estudiante participante N°. 3); *“En general encontré una buena forma de evaluar porque interactuamos personalmente”* (Estudiante participante N°. 4); *“Considero que las actividades fueron muy beneficiosas para mí, me llevo una gran experiencia con cada una de ellas.”* (Estudiante participante N°. 5). De acuerdo a lo expresado por los educandos, la implementación también contribuyó a reforzar una sección habitual de cada clase y que consistía en la presentación de una noticia y/o información de actualidad que debía ser contextualizada a los contenidos desarrollados. Según los estudiantes, lo anterior contribuyó a fortalecer los debates: *“En la presentación de las noticias se genera un fuerte debate”* (Estudiante participante N°. 6). Esto es un aporte no pensado a la hora de implementar la planificación pedagógica.

Respecto de la segunda dimensión subjetiva (la del profesor), se puede señalar que desde el rol del docente se apreció una motivación distinta en las y los estudiantes en general, vale decir, existió el deseo de continuar bajo el mismo esquema de trabajo cada clase. De esta forma, los contenidos inmediatamente siguientes a los abordados en la implementación fueron trabajados de

forma similar e, inclusive, no se realizó ninguna evaluación escrita, sino que sólo actividades de trabajos grupales y la utilización de medios a libre elección para su desarrollo. Los contenidos fueron tratados de acuerdo a los énfasis que los propios estudiantes plantearon.

Los agentes sociales externos al establecimiento que formaron parte de esta implementación pedagógica valoraron cualitativamente la experiencia y sintieron que fueron un aporte al trabajo que de forma cotidiana llevan a cabo los estudiantes, quedando comprometidos para continuar colaborando en instancias de las características propias de la implementación.

### **(C) Calidad del proceso formativo.**

Desde la perspectiva de la implementación pedagógica llevada a cabo, se planteó el rol central del profesor en el cómo hacer, para qué hacerlo y qué hacer. El rol del profesor fue primordial al momento de cautelar los niveles de calidad del proceso pedagógico al interior del aula no sólo para la implementación propiamente tal, sino que también para evidenciar la proyección del trabajo en el tiempo y en el espacio de la unidad educativa, por lo tanto, es complejo establecer *a priori* si hubo o no una mejora educativa en las y los estudiantes<sup>21</sup>. No obstante, fue posible constatar que hubo ciertos avances: se logró generar diálogo con y entre los estudiantes y se propiciaron instancias de participación de mayor efectividad (por las actividades que formaron parte de la planificación). Es importante clarificar que lo expuesto corresponde sólo a un primer acercamiento a la problemática. El equipo de investigadores es consciente de que el trabajo realizado constituyó una experiencia pionera dentro de la comunidad educativa y del sistema educativo vigente. Además, los avances detectados responden a un claro contexto relacionado con un establecimiento educacional particular-subsuvencionado y con un estudiantado segregado debido a su selección. La realidad del establecimiento permitió implementar la planificación pedagógica. Hubo una aceptación desde el Departamento Técnico-Pedagógico, aunque el sistema educativo, desde su gestión empresarial y de control, impidió avanzar con mayor ahínco en una estrategia como la implementada.

La implementación necesariamente incidió en el hecho relacionado con que el docente recuperase su autonomía, lo cual constituye un problema central de la identidad profesional, toda vez que la profesionalidad docente transita entre la autonomía, la vigilancia y control que los mecanismos curriculares del Mineduc le imponen. Se vislumbra la necesidad de vencer la hegemonía ejercida desde el currículum: ello significaría empoderar al docente en su quehacer, teniendo en consideración los obstáculos existentes en el modelo actual. Lo anterior permitió también incorporar al debate lo que se enseña al

---

<sup>21</sup> Lo anterior tiene que ver con el limitado tiempo en que se llevó a cabo la implementación y, consecuencia de esto, se plantea la necesidad de que la experiencia sea replicada.

estudiante, entregándole un espacio de participación en la construcción de su aprendizaje y los procesos didácticos y evaluativos que lo conforman. Existen cuestiones pendientes en torno a la implementación pedagógica desarrollada, como, por ejemplo, hacer pública la experiencia (visibilizar) al resto del profesorado. En este sentido, la tarea es compleja, dado que el profesorado está esquematizado en su quehacer en función de lo establecido, planificando no para los aprendizajes, sino más bien para la disciplina —como sinónimo de recepción pasiva de contenidos— del estudiantado en miras de su futuro laboral. Desde esa perspectiva, más complejo es aún que el docente piense y razone en función de las limitaciones que se presentan en el aula en función de la dialogicidad.

Actualmente, el rol del docente es ampliamente cuestionado en su quehacer. Existe un rol desdibujado por el sistema, centrado en la gestión con una mirada empresarial y de mercado (*management*) donde la “calidad” se sitúa en el centro del trabajo docente. Esta visión plantea que, para asegurar la calidad del trabajo, es necesario abordar la labor docente de manera individual, potenciando la formación de competencias técnicas, enfatizando los productos y los resultados medibles y cuantificables, más que el proceso, el contexto y los actores. Ese es el marco de la actual política pública en educación y dichas políticas públicas no son de utilidad, puesto que no consideran que la relación pedagógica se construye colectivamente (donde la comunidad es el centro) y que establecen desde la mirada de los expertos lo que deben o no cambiar los docentes en función del sistema.

## **5.2. Relato de la intervención: Experiencia 2 (Colegio Santa Bernardita).**

### **(A) Currículum.**

En un inicio resultó necesario revisar los OA prescritos e indicadores que se iban a utilizar para desarrollar la intervención. Lo anterior resultaba necesario, puesto que la investigación se enmarcó dentro del currículum nacional al evaluar su pertinencia y adecuación respecto del desarrollo de clases con énfasis en el paradigma dialógico.

Para la intervención, desde el punto de vista curricular, se tomó la unidad “Formación de la Nación” de la asignatura de Historia y Geografía para 6° año de Educación General Básica (EGB). De dicha unidad se seleccionó el siguiente OA: “Describir algunos hitos y procesos de la organización de la república, incluyendo las dificultades y los desafíos que implicó organizar en Chile una nueva forma de gobierno, el surgimiento de grupos con diferentes ideas políticas (conservadores y liberales), las características de la Constitución de 1833 y el impacto de las reformas realizadas por los liberales en la segunda mitad del siglo XIX”. Acorde a este, se consideraron los siguientes indicadores de aprendizaje. Los estudiantes:

- Reconocen el desafío que implicó para los chilenos organizarse por prime-

ra vez de manera independiente.

- Dan ejemplos de las dificultades que fue necesario resolver para organizar la república.
- Comparan distintas propuestas de organización de la república durante la década de 1820.

Al analizar dichos objetivos e indicadores, el equipo de investigadores se percató de la necesidad de intervenir el currículum y modificar dichos elementos para conseguir mayor coherencia en cuanto a su aplicabilidad al momento de implementar una perspectiva dialógica al interior del aula. La articulación de los indicadores de aprendizaje debía tributar directamente en el desarrollo del diálogo al interior del aula como objetivo central. Para satisfacer la necesidad de propiciar el diálogo a partir de los contenidos curriculares, se procedió a modificar el objetivo y los indicadores, quedando estos de la siguiente manera:

- Objetivo de Aprendizaje (OA): Dialogar respecto de las implicancias, dificultades y desafíos que significó el proceso de organización de la República en Chile.
- Indicadores de Evaluación (IE):
  - I. Conversar acerca de los desafíos que implica la organización de la vida independiente.
  - II. Discutir las dificultades de organización de la república a partir de la relación con su vida cotidiana.
  - III. Debatir en torno a las distintas propuestas de organización de la república durante la década de 1820.

A partir de las sesiones trabajadas, la jerarquización de los indicadores se consideró desde un punto de vista ascendente y de mayor profundidad dialógica. Esta decisión se justifica desde la perspectiva tanto cognitiva como social, considerando los factores culturales, de aprendizaje y personales identificados en la problemática de la intervención. Desde el punto de vista cognitivo, la decisión se justifica teniendo en consideración que los factores de aprendizaje (habilidades comunicativas) deben ser trabajados desde su nivel más bajo para luego proceder a la profundización en el desarrollo de la habilidad. Desde el punto de vista social, el basamento se encuentra en los factores personales y culturales (valor del aprendizaje y habilidades sociales) que se debían promover desde un proceso de socialización, a partir de la realidad más concreta, para luego extrapolar dichas experiencias a situaciones macro.

Consecuencia de lo anterior, y a partir de las modificaciones previas, se realizó la intervención durante siete sesiones desarrolladas en función de los indicadores. Cabe señalar en este punto la necesidad de intervenir el currículum, estableciendo como eje articulador la dialogicidad (en contraposición a las propuestas didácticas que presentan los planes y programas). Para brindar

mayor coherencia a la implementación, se trabajó de la siguiente manera: (1) se conformaron grupos de trabajo que se modificaron cada dos sesiones; (2) la sala fue distribuida de acuerdo a una modalidad que acomodara a los participantes, por ende, existieron distintas formas de organización dentro de cada grupo; (3) la implementación contó con la participación de agentes externos a la sala de clases (actores distintos al profesor y a los estudiantes del nivel), los que desempeñaron solo el rol de participantes de la experiencia (no el de guías o monitores)<sup>22</sup>; (4) luego de considerados los puntos anteriormente mencionados, se procedió a establecer un cronograma de actividades que permitiera adecuar de manera efectiva la implementación de las actividades para el logro de los indicadores de aprendizaje.

La intervención pedagógica se generó teniendo en consideración las siguientes fases (sesiones) y actividades:

- **Sesión N°. 1:** Trabajo en grupo de los estudiantes con la compañía de una apoderada que asumiera un rol participativo en la actividad planteada. Se intentó identificar las necesidades, responsabilidades, ventajas y dificultades de organizar una vida independiente al hacerse cargo de un hogar. Cada grupo confeccionó un resumen de las ideas conversadas donde se detallaban las principales conclusiones extraídas y que servirían como guía para la siguiente actividad.
- **Sesión N°. 2:** Conversación acerca de las conclusiones extraídas, identificando ciertos puntos en común y aquellos en los cuales no había consenso o bien que habían sido considerados por otros grupos.
- **Sesión N°. 3:** Lectura compartida de políticas sociales llevadas a cabo por el Gobierno actual y discusión en torno a los alcances de cada una de las medidas en su entorno personal y más cercano.
- **Sesión N°. 4:** Trabajo con estudiantes externos en torno a la identificación grupal de las visiones de los partidos políticos a partir de la propia postura respecto de las medidas impulsadas por el Gobierno, discutiendo los impactos identificados la sesión anterior.
- **Sesión N°. 5:** Identificación de argumentos e ideas que les permitieran confeccionar debates en torno a las siguientes interrogantes: ¿Debe el Estado entregar viviendas a aquellas personas que no puedan adquirirlas?, ¿Se deberían integrar más horas prácticas dentro de los establecimientos educacionales?, ¿Se deberían incluir más programas culturales en la televisión abierta?, ¿Se debería rebajar la edad de la Ley de Responsabilidad Juvenil? Para la realización la actividad, los estudiantes contaron con la presencia de compañeros avanzados de 2° año medio.

---

<sup>22</sup> Participaron apoderados, estudiantes de cursos superiores y la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP). La participación se enmarcó dentro de los objetivos planteados al principio de esta investigación con el propósito de brindar dinamismo, perspectivas y saberes que trascienden al ámbito netamente académico, aproximando los conocimientos y las experiencias personales y cercanas, hacia la construcción de saberes históricos y sociales.

- **Sesión N.º. 6:** Realización de una asamblea donde los estudiantes valoraron los contenidos aprendidos, la modalidad de trabajo y la instancia de compartir con personas ajenas al quehacer cotidiano en la sala de clases.

**(B) Actores o agentes sociales pertinentes a los contenidos a desarrollar.**

El estudio contó con la participación de 41 estudiantes de 6º año básico del Colegio Santa Bernardita de Talcahuano. Además, se consideró la participación de agentes externos, los que se dividieron en tres grupos: apoderados, jefes de UTP y estudiantes de cursos superiores del mismo establecimiento.

Respecto de las percepciones de los actores sobre su participación en la intervención, éstas se pueden dividir en tres grandes grupos:

- **Experiencia educativa.** Los actores de la iniciativa valoraron en su conjunto la participación en la experiencia pedagógica desarrollada. Dentro de los puntos destacables se señaló la novedad en cuanto a trabajar a partir de experiencias personales de utilidad para construir historicidad: *“Me gustó mucho participar de esta actividad. El conversar con los compañeros y aprender así, fue súper bueno”* (Estudiante participante N.º. 7).

En cuanto a la significancia que tuvieron las actividades realizadas, la relevancia de la intervención se identificó en las apreciaciones de los participantes: *“Las actividades fueron interesantes. El conocer sobre las decisiones de nuestro país y de las reformas, nos sirven para aprender y entender lo que pasa. Me gustó mucho el poder conocer sobre estos temas y poder tener una opinión de ellos, para conversarla en mi casa o con mis amigos”* (Estudiante participante N.º. 8).

Otro aspecto relevante destacado por los participantes fue la integración de agentes externos en la realización de las actividades. La participación de los apoderados y de los compañeros de cursos superiores para la totalidad de quienes participaron de la experiencia: *“Fue una muy buena oportunidad. El poder compartir con los niños sobre cosas que uno sabe o vivió es importante. Además una cree que las cosas que vive no son tan importantes o no tienen nada que ver con lo que les enseñan en el colegio, pero al participar una se da cuenta de lo que puede ayudar”* (Apoderada participante N.º. 1); *“La verdad es que fue entretenido compartir con los compañeros de cursos más chicos. Justo nosotros estábamos viendo lo mismo en nuestro curso, por lo que fue bueno compartirlo con ellos. Se dieron conversaciones interesantes y aprendí yo también de cosas que no se me habían ocurrido.”* (Estudiante avanzado participante N.º. 1); *“Las actividades fueron muy pertinentes, a pesar de no ser una clase tradicional. Fue una experiencia novedosa y provechosa, al poder compartir opiniones e ideas de cosas que a nosotros nos afectan de la misma manera y que a veces no se consideran por la diferencia de edad existente”* (Profesor externo participante N.º. 1).

- **Clima de aula.** Un segundo factor a destacar por parte de los participantes fue la relación y clima de aula que se generó durante el desarrollo de las clases. Uno de los principales resquemores que existieron al comenzar la aplicación fue el contexto en el que se iban a desarrollar las actividades, el clima al interior del aula propiciado por el trabajo en sí (conversar-dialogar) y por la relación que se iba a generar entre los participantes. Sin embargo, las clases se desarrollaron de manera normal y sin pormenores, puesto que todos los participantes se sintieron comprometidos con las actividades. En voz de los actores se pudo considerar que: *“El comportamiento de los chiquillos fue súper bueno. Al menos en mi grupo todos trabajaron y compartieron sus opiniones sin ningún problema”* (Apoderada participante N°. 2); *“Me sorprendió el clima de aula en que se desarrolló la actividad, sobre todo, sabiendo lo inquietos que son algunos de estos estudiantes. Sin embargo, todos trabajaron con entusiasmo y comprometidos con sus labores.”* (Profesora externa participante N°. 2).

En las opiniones señaladas es posible evidenciar las ventajas que ofrece la construcción de aprendizajes a partir de la dialogicidad de experiencias personales y la pertinencia de la reconstrucción de un pasado histórico que se presenta a veces anacrónico y sin sentido. Además, es preciso acotar que la redistribución de la sala de clases, rompiendo con el orden jerárquico y poco comunicativo, favoreció aún más la posibilidad de compartir experiencias en igualdad de condiciones. Finalmente, cabe destacar la importancia de los agentes externos participantes que aportaron, desde su visión de vida y experiencias personales, a la identificación de un pasado histórico velado, recalcando la importancia de la historia oral y el relato experiencial.

- **Valor del diálogo.** Otro de los aspectos que se relevaron de la experiencia dice relación con el valor asignado al diálogo. En voz de los participantes se encontraron apreciaciones que desatacaron esta habilidad: *“Aprendimos sobre los temas de la clase, pero además de lo que está pasando ahora en nuestro país. Al conversar con otros compañeros entendí mejor de lo que se trataban los temas. También me sirvió porque me sentí escuchado en mi opinión”* (Estudiante participante N°. 8); *“Las discusiones que se dieron de los temas fueron bien interesantes, sobre todo el compartirlas con otro curso. Lo bueno es que nos entendimos entre todos, a pesar de que existían diferencias y que necesitábamos generar esa diferencia para el debate”* (Estudiante participante avanzado N°. 3).

Acorde a lo anterior, la práctica pedagógica se fortaleció en la acción de cada uno de los participantes de la experiencia, destacando la coherencia respecto de las premisas identificadas en la investigación.

### **(C) Calidad del proceso formativo.**

Frente al problema de la calidad de los aprendizajes, el equipo investigador y docente consideró que esta se cautela y logra de mejor manera a través de un proceso pedagógico en el que prime el diálogo y la participación igualitaria de los actores. Además, destaca que lo anterior contribuye a cuestionar los conceptos de calidad pedagógica que han propulsado los marcos curriculares oficiales como preceptos únicos, sin tener en consideración un mayor debate en las comunidades pedagógicas. La real participación de los actores (entre los cuales se encuentran profesores, estudiantes y la comunidad en su conjunto) es un criterio efectivo para ponderar la calidad del proceso educativo. En este marco, esta experiencia de articulación pedagógica e investigativa tiende a poner en el centro del debate la calidad de los procesos pedagógicos desde una perspectiva dialógica, participativa, horizontal y democrática. Lo anterior se ve reflejado en los avances concretos denotados y compartidos por los actores participantes, lográndose en la clase de Historia y Ciencias Sociales, mediante la implementación de la propuesta pedagógica, un clima de aula positivo, niveles de motivación y participación que permitieron la atención en los temas tratados y la inclusión e intervención de actores externos a la escuela. Aquello también ha contribuido a ampliar la mirada de los procesos formativos y ha otorgado mayores niveles de participación a actores que sin ser expertos en materias educativas son los sujetos que participan diariamente y en todas las experiencias vitales al interior de la escuela.

El desarrollo del estudio pretendió propulsar la discusión sobre lo pedagógico y lo educativo de un replanteamiento del rol del docente y de los equipos profesionales en la construcción de la propia identidad profesional. La apertura a otros espacios de profesionalidad docente —que enfatizan la lectura crítica de la realidad y que dispongan de soluciones pensadas e implementadas desde y por los mismos actores— responde al propósito de la investigación-acción y a los marcos teóricos de la pedagogía dialógica.

### **CONCLUSIONES**

En ambas intervenciones la implementación pedagógica llevada a cabo desafió el rol y la identidad docente respecto a cómo el educador se sitúa a la hora de enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje del educando y a cómo es capaz de extrapolar las experiencias de innovación al resto de la comunidad educativa, teniendo siempre en consideración el contexto en el que desarrolla su labor. Las experiencias descritas previamente invitan a romper la lógica rutinaria del ejercicio docente y contribuye a potenciar el trabajo colaborativo (no grupal en sí mismo) en base a distintas formas de dialogicidad.

La intervención pedagógica implementada se enfrentó a las expectativas que se imponen a los estudiantes, a los profesores y a la comunidad en

su conjunto. Estas expectativas —y el consiguiente imaginario educativo que impone a la sociedad en su conjunto— enfatizan la preparación para el mundo laboral en habilidades y competencias, en contraposición a los ideales del equipo de investigación que se focalizaron, desde perspectivas transformadoras y liberadoras con base en el diálogo de saberes, en que los estudiantes tengan la posibilidad de egresar lo mejor preparados para enfrentar el mundo real y que su formación les permita mejorar sus condiciones de vida. En este sentido, el rol docente es fundamental, ya que estos objetivos pueden abordarse llevando a la práctica:

- a) una problematización de la realidad nacional y local;
- b) una reforma del currículum nacional, interviniendo programas, contenidos y objetivos;
- c) la utilización de didácticas que propendan a la participación y la creación de espacios potenciadores del diálogo y la libertad.

El análisis y conclusiones que se desprenden de la ejecución de la implementación pedagógica conducen a situar el debate en torno a la coyuntura que ha movilizó a gran parte del profesorado en el país: la actual propuesta de Reforma Educacional, una propuesta que necesariamente irrumpe con planteamientos que sitúan como actor principal del debate al profesor. Dicho debate recoge la discusión inicial que se desarrolla actualmente en el país sobre la Carrera Docente y que pone de relieve las perspectivas de las políticas públicas sobre el profesor. La implementación de la Carrera Profesional Docente en el fondo expresa una mirada hacia la profesión docente y el rol del profesor. Este aspecto fue parte del análisis al momento de definir la problemática a abordar. Hoy existe conciencia de que el rol del profesor no está clarificado en la formación docente inicial y que durante el ejercicio propiamente tal se desdibuja aún más dadas las políticas educativas que, al parecer, conciben al profesor como un sujeto de control (que cuenta con limitados marcos de autonomía profesional y con escasa consideración de los contextos y los sujetos). Consecuentemente, el debate central que estará en disputa entre los defensores del modelo vigente y quienes buscan un cambio significativo en relación con la Carrera Docente girará en torno a dos ejes centrales: el desarrollo profesional y la autonomía del profesorado en su ejercicio.

A partir de ambas implementaciones pedagógicas, las experiencias llevadas a cabo deben ser consideradas un aporte al debate en torno a la Reforma Educacional —respecto de la Carrera Docente y la Nueva Institucionalidad de Educación Pública—, puesto que no es posible irrumpir ni modificar el *establishment* en Educación, si no se es partícipe y actor central en el debate, por tanto, radica también ahí parte importante del rol docente. Por el momento, la preocupación del equipo de investigación se ha concentrado en qué hacer luego de la experiencia pedagógica desarrollada. Al respecto, es posible señalar cinco acciones concretas: (1) hacer visible la experiencia; (2) compartir

instrumentos; (3) romper esquemas en el aula; (4) desarrollar proyectos a largo plazo o prolongados en el tiempo; (5) propiciar tiempo suficiente para la implementación.

Las principales conclusiones que se extraen del trabajo realizado se relacionan, principalmente, con el hecho de que por parte de los docentes se generen modificaciones didácticas que enfaticen ambientes dialógicos en las salas de clases. Lo anterior debe responder a las dificultades en la generación del diálogo al interior de los centros educativos, dada la lógica instalada desde las prácticas docentes tradicionales que han hegemonizado la implementación curricular. Estas últimas prácticas son propiciadas por un currículum nacional que, en primer lugar, se estructura en base a lineamientos de logro de objetivos y desarrollo de habilidades que no se ajustan a la totalidad de los contextos escolares y, en segundo lugar, que responde a lo que exigen las mediciones estandarizadas nacionales, lo que suscita ambigüedad al momento de trabajar los instrumentos educativos oficiales por parte de los docentes, optando estos por limitarse a tratar solo aquellos contenidos exigidos por las evaluaciones para el logro de los estándares.

El desarrollo de prácticas pedagógicas que asuman el diálogo como fuente principal de conocimiento brinda a los participantes del proceso educativo (estudiantes, profesores, comunidad escolar y agentes externos) la oportunidad de dotar de mayor coherencia y sentido a los aprendizajes que se persiguen. La construcción verbal de conceptualizaciones, principios y teorías surgidas del encuentro de experiencias otorga una impronta significativa al momento de definir los aprendizajes y saberes que se han de compartir. El rol que adquiere el docente en la gestación de ambientes dialógicos y actividades que propendan al desarrollo de la habilidad comunicativa oral —considerando las intervenciones curriculares, la propuesta de actividades y la reorganización espacial de la sala de clases— es de vital importancia. Al poner en práctica dichas consideraciones, se asume un rol transformativo del profesor al interior de la escuela, proyectando los cambios necesarios para la educación actual.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Aubert A., Flecha A., García C., Flecha R. y Racionero S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona, España: Hipatia Editorial, S.A.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza Situada*. México: MacGraw–Hill.
- Elliot, J. (2005). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Eisner, E. (1998). *Cognición y Currículum*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

- Ferrada, D. (2001). *El currículum crítico comunicativo*. Barcelona, España: El Roure.
- Ferrada, D. (2002). La Teoría de la Comunicación: confluencia de los pensamientos de Freire y Habermas. *Revista Praxis*, 1, 27-40.
- Freire P. (2012). *Pedagogía de la Indignación*. Buenos Aires: Siglo XXI
- García, J. (2009). *Obstáculos para la configuración de una Educación Democrática Inclusiva*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Giroux, H. (1999). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Habermas, J. (1994). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Madrid: Laertes.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Mineduc (2009). *Ajuste Curricular Historia Geografía y Ciencias Sociales*.
- Riquelme, S. (2013). El desarrollo de la habilidad cognitiva de comprensión en Historia y Ciencias Sociales desde la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos. Tesis (Grado de Licenciado en Educación). Concepción, Chile, Universidad de Concepción.
- Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

# VIAJES DE ESTUDIO: SUS POSIBILIDADES EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA DE LA UDEC

Fernando Venegas E.  
Universidad de Concepción  
fervenegas@udec.cl

Mario Valdés V.  
Universidad de Concepción  
mariovaldes@udec.cl

Carlos Muñoz L.  
Universidad de Concepción  
carlosem@udec.cl

Fabiola Herrera C.  
Universidad de Concepción  
fabiherreira@udec.cl

Sergio Elórtégui F.  
P. Universidad Católica de Chile  
kelortegui@hotmail.com

## RESUMEN

El artículo presenta los principales resultados obtenidos a partir del desarrollo de un proyecto cuyo objetivo fue contribuir al mejoramiento de la calidad en la formación de los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de Concepción. Se diseñó e implementó un plan de trabajo interdisciplinario que incorporó estrategias docentes complementarias a las existentes para contribuir al mejoramiento de los aprendizajes de los futuros docentes. El proyecto contempló la identificación de los núcleos del contenido disciplinar y didáctico presentes en la malla curricular de la carrera susceptibles de ser abordados de manera interdisciplinaria, el análisis de estrategias didácticas interdisciplinarias para tratarlos y tanto el diseño como la ejecución de un plan de trabajo interdisciplinario que incorporó la elaboración de guías de aprendizaje situado que integraron conocimientos históricos, geográficos y didácticos.

## INTRODUCCIÓN

La experiencia de la que se da cuenta en este artículo tuvo como destinatarios a los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de Concepción. Desde los inicios de la carrera, el perfil de formación de los estudiantes posee un marcado acento en el tratamiento de la Historia. Gracias al profesor Augusto Vivaldi Cichero, quien promovió la mayor presencia curricular de las asignaturas del área de Geografía, se produjo una reformulación del programa de estudios con objeto de equilibrar la formación de los estudiantes en ambas disciplinas. Según Mazzei (2015), la razón de la modificación de la malla curricular se debió a que Vivaldi constató que la Geografía no estaba siendo lo suficientemente valorada en términos disciplinarios, por lo

que se decidió a revertir la situación mediante dos acciones concretas: promoviendo la especialización de docentes en el área de Geografía e impulsando la realización de “giras de estudio” con el propósito de que el conocimiento geográfico no se cimentara sólo en lo teórico, sino que también en lo práctico. Tras el alejamiento del profesor Vivaldi de la universidad, el desarrollo de giras de estudio fue suprimido, decayendo con ello el trabajo interdisciplinario entre Historia y Geografía. No obstante, tales actividades continuaron desarrollándose por el Departamento de Geografía (bajo el nombre de “salidas a terreno”), pero de manera disciplinaria.

A partir del año 2010, desde el Departamento de Ciencias Históricas y Sociales, resurgió la necesidad de retomar las actividades formativas fuera de las salas de clase como una herramienta de trabajo en la formación no sólo de los futuros profesores de la especialidad, sino que también de los futuros licenciados en Historia. Sin embargo, la falta de financiamiento ha significado que dichas iniciativas no hayan perdurado ni hayan tenido continuidad en el tiempo.

La investigación que se presenta tuvo como objetivo retomar las “giras de estudio” impulsadas por Vivaldi para contribuir al mejoramiento de la calidad en la formación de los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de Concepción. En este sentido, a través del diseño e implementación de un plan de trabajo interdisciplinario, se buscó promover la incorporación de estrategias docentes que contribuyan a potenciar el aprendizaje situado y contextual del futuro profesor.

## MARCO REFERENCIAL

En Chile el desarrollo de la didáctica de las Ciencias Sociales no se ha abordado de manera fructífera. La discusión en torno a la importancia que se da a la didáctica de la Historia y Ciencias Sociales en la formación de los profesores del área surgió de los planteamientos de Vásquez (2004), quien a partir de su estudio concluyó que la formación inicial de los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se concentra principalmente en la enseñanza de conocimientos históricos (en desmedro de los otros). A partir de encuestas aplicadas a profesores de Enseñanza Media que impartían la asignatura de Historia de Chile en establecimientos educacionales de la Región de Valparaíso, el autor concluyó que estos habían sido formados más como historiadores que como docentes (a pesar de que tampoco disponían de los conocimientos pertinentes para la reconstrucción del conocimiento histórico); que la formación pedagógica recibida por ellos era mínima; que habían sido formados en perspectivas historiográficas tradicionales (centradas en la historia política y positivista); y, por último, que los profesores estaban siendo educados en contextos de enseñanza igualmente tradicionales a través de clases magistrales y expositivas. Junto con lo anterior, el autor indicó que los docentes de su estudio declararon que su formación docente les era de poca utilidad al momento de ejercer la docencia en un establecimiento educacional.

A raíz de la identificación de las falencias en la formación universitaria de los futuros docentes del área, se han suscitado algunos avances como la formación de la Asociación de Profesores de Didáctica de Chile (que reúne a profesores e investigadores del área de las universidades adscritas al CRUCH) y también la generación de políticas públicas que han buscado mejorar la formación universitaria en la disciplina a través de cursos de actualización y la implementación de distintos Programas de Acreditación que han propiciado procesos de evaluación de las instituciones de formación y han posibilitado, a su vez, el análisis de los procesos formativos y de las problemáticas a resolver. En este contexto, el Informe de Acreditación de la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía (2010) indica que dos problemas de la carrera son la falta de coordinación de prácticas progresivas y la ausencia de integración disciplinaria. Sumado a lo anterior, el informe evidenció la necesidad de una mayor problematización acerca del modo en que las actuales corrientes historiográficas son visibilizadas por cada una de las asignaturas que conforman la malla curricular de la carrera y, además, la necesidad de llevar a cabo distintas acciones que apunten a la superación del “asignaturismo” reinante, según el cual cada uno de los académicos que conforman el cuerpo docente planifica sus clases desde su disciplina y en forma aislada, perdiéndose de esta forma la oportunidad de que los futuros docentes construyan sus conocimientos mediante una estrategia didáctica integradora, holística, situada y contextual.

A pesar de que la Didáctica formó parte de la formación inicial recibida por los académicos que actualmente imparten clases en la carrera —y que es una asignatura contemplada en la formación inicial de los futuros docentes— esta no ha sido objeto de preocupación de las demás asignaturas que conforman la malla curricular, cuyo énfasis se encuentra en el tratamiento de contenidos disciplinares vinculados a la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. Si bien en Chile se ha ido conformando de manera progresiva una micro comunidad de especialistas en el ámbito de la Didáctica (ver los estudios de Muñoz, 2012; Muñoz, Aceituno y Vásquez, 2012; Muñoz, Vásquez y Sánchez, 2013; Muñoz, Picazo y Montero, 2013; Muñoz y Vásquez, 2014; Muñoz y Torres, 2014; Muñoz, 2014; Reyes, Campos, Osandón y Muñoz, 2013) esta disciplina aún se encuentra en desarrollo.

El aprendizaje de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales debe desarrollarse desde la investigación y debe permitir alcanzar “un conocimiento riguroso del proceso de enseñanza y aprendizaje de las diversas disciplinas sociales; una relativa estabilidad de las teorías explicativas; la detección de regularidades existentes y, por último, estrategias contrastadas y evaluables de intervención sobre la realidad” (Prats, 2002). Para ello se deben considerar dos aspectos fundamentales: (1) la posición del sujeto cognoscente frente al objeto que quiere estudiar, en tanto es al mismo tiempo un elemento integrante y activo de la investigación; y (2) que lo educativo se caracteriza por su diversidad, complejidad, variabilidad e inmaterialidad, lo que es especialmente relevante en el ámbito didáctico, dado que “cualquier modificación de una de las variables puede afectar al conjunto del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Prats, 2002). Para

lograr estos objetivos se debe: (a) detectar y acordar los principales problemas a investigar; (b) indagar, sistematizar y validar metodologías adaptadas o creadas para la investigación didáctica desde la didáctica de las Ciencias Sociales; y (c) construir un campo propio y teóricamente consolidado. Consecuentemente, la investigación en el ámbito didáctico debe tener un triple objetivo: obtener conclusiones sobre los objetivos propuestos, contribuir a la reflexión teórica general y crear estilos y estrategias metodológicas (Prats, 2002).

La didáctica de la enseñanza-aprendizaje de la Historia relacionada con el empleo de escenarios y la integración de diferentes disciplinas es un área que no ha sido abordada en profundidad, lo que ha motivado prácticas pedagógicas asociadas a acciones didácticas con un escaso enfoque interdisciplinar que, si bien son las formas más conscientes de hacer docencia y de producir conocimiento, no potencian a la investigación científica. Los estudios referidos a la Didáctica de la Historia y de la Geografía no son nuevos, puesto que desde que se comenzaron a desarrollar materiales para su enseñanza (textos de estudio) se ha problematizado sobre la misma. En este sentido, desde la década de 1970 los textos abordan estrategias didácticas para el tratamiento de los diversos contenidos de la disciplina (Muñoz y Ossandón, 2013).

En España se han generado investigaciones importantes en el ámbito de la educación patrimonial, donde se ha dado un valor significativo al trabajo de campo (Prats 2011). El modelo brinda una particular importancia a la educación relacionada con la visita a museos, monumentos o con algún tipo de trabajo relacionado con hallazgos arqueológicos (Prats, Santacana, Hernández, 2011). En Chile, la investigación de Alegría, Muñoz y Wilhelm (2009)<sup>23</sup> sobre la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales sostiene que esta no puede desvincularse del contexto social, dado que “el conocimiento histórico y social forma parte de la vida misma de los pueblos”. Sin embargo, los autores señalan que los modelos didácticos siguen estando centrados en

[...] tareas rutinarias, predecibles y reproductivas, donde prima la memorización —cuestión que ha alimentado la percepción social según la cual se identifica saber histórico-social con una visión erudita del pasado— por sobre las competencias claves relacionadas con la riqueza del análisis social, como: la resolución de problemas, la búsqueda, organización, síntesis y comunicación de la información, la comprensión de conceptos históricos, la multicausalidad, el desarrollo de habilidades sociales, la participación ciudadana y tantas otras que justifican su incorporación en el currículum escolar y el valor de uso que tiene su conocimiento. (2009: 17)

---

<sup>23</sup> Con la finalidad de elaborar un Programa de Estudios de Ciencias Sociales para Enseñanza Básica, los investigadores (a partir de una metodología en acción) clasifican los métodos de enseñanza utilizados por los docentes en el área, analizan fuentes y soportes para el estudio de las Ciencias Sociales (materiales orales, escritos e impresos) y explican diversas técnicas para la evaluación de conocimientos.

Desde la perspectiva de estos especialistas, lograr aprendizajes significativos no pasa solo por la elección de un método apropiado o la realización de alguna actividad de aprendizaje en particular “sino porque el profesor sea capaz de democratizar el aula, concediendo a los alumnos la capacidad para reflexionar, problematizar y debatir de manera fundamentada cada uno de los tópicos de enseñanza que se le presentan” (2009: 17). Si bien la Didáctica de la Enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales se ha desplegado a través de múltiples experiencias investigativas, esta depende de la iniciativa de los docentes que no han logrado generar desarrollos teóricos (Prats, 2002).

Elórtogui y Moreira (2009), a partir de lo que han denominado la “didáctica naturalista”, concluyen que el sistema educativo se desenvuelve en una paradoja, pues más que formar estudiantes pretende “in-formarlos”. Según los autores, el problema reside en que la escuela es incapaz de equipararse a otros medios de transmisión de información (como Internet o la televisión), lo que conlleva a que los estudiantes no demuestren interés en la enseñanza formal impartida por la escuela, dado que el principal escenario en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje continua siendo la sala de clases que es considerada por los autores como un “contenedor y el núcleo de un paradigma educacional obsoleto que dificulta el desarrollo del pensamiento científico de los alumnos” (Elórtogui y Moreira, 2009). Para los autores la clave de la metodología naturalista de la enseñanza reside en fomentar procesos educativos fuera del aula porque:

La educación al aire libre y el trabajo de campo con escolares permiten hacer el cruce entre una pedagogía basada en la indagación y el quehacer naturalista. Esto promueve según nuestra experiencia como docentes y científicos, la formación de una estructura de pensamiento y humanista a la vez que generar una nueva dialéctica “profesor alumno” facilitadora del aprendizaje. El carácter pedagógico del naturalista y las bondades de su didáctica se sintetizan en algunos de los principios básicos a desarrollar en profesores y alumnos: la capacidad de observación, la contemplación sistemática del entorno directo y la problematización sobre la base del surgimiento de la “pregunta”. (Elórtogui y Moreira, 2009).

Las investigaciones y experiencias presentadas pueden vincularse la llamada “cognición situada”, es decir, con el conocimiento que “es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz, 2003). Para Díaz (2003) la cultura escolarizada con frecuencia pretende establecer un símil entre las actividades científico-sociales y busca que los estudiantes piensen como historiadores, matemáticos o biólogos. No obstante, la enseñanza no se genera en contextos significativos, no enfrenta problemas ni situaciones reales, no promueve la reflexión en la acción ni se enseñan estrategias significativas que los estudiantes puedan aplicar en otros contextos.

Acorde a lo previamente expuesto, la propuesta de investigación que

se presenta en este artículo se sitúa en el ámbito de la didáctica referida a la enseñanza de las Ciencias Sociales, cuya debilidad se encuentra en la falta de aplicación didáctica de trabajos de campo o de cognición situada a nivel universitario. Se supone que al ser las universidades los espacios donde se conciben las ciencias —entre ellas la Didáctica— la problemática referida al modo de llevar a cabo la enseñanza sería un hecho que atañe solo a los niveles de educación básica o media. Sin embargo, es evidente que en las universidades se generan las mismas problemáticas y que la Didáctica se concibe solo como un campo de investigación acotado y no como una preocupación transversal en los procesos formativos de los estudiantes de educación superior.

## MÉTODO

La metodología empleada en el estudio fue de carácter cualitativo con un diseño flexible orientado al contacto con la realidad a fin generar ideas y categorías matrices como base para la realización de la experiencia. El estudio se fundamentó en las reflexiones y la construcción colectiva, a partir de las experiencias didácticas propuestas por el grupo de trabajo del proyecto, teniendo presente que la mayor parte del conocimiento didáctico proviene de los procesos reflexivos en el ámbito del profesorado.

Si bien en las actividades desarrolladas se sostuvieron diálogos con otros actores sociales, ese no fue el objetivo del proyecto ni tampoco hacer trabajo etnográfico o entrevistas en profundidad a los interlocutores. Las reflexiones surgidas a partir de las diversas actividades desarrolladas en el proyecto y las observaciones relacionadas con ellas fueron el principal sustento de este artículo, lo que significó que los promotores de la investigación pasaron a ser componentes esenciales de la misma, no sólo por las reflexiones o análisis asociados al proyecto propiamente tal, sino que por su experiencia previa en la materia. En efecto, todos los integrantes del equipo de investigación habían tenido experiencias de trabajo en escenarios situados tanto en los procesos de formación profesional como, posteriormente, en el ejercicio de la profesión como docentes universitarios.

El Dr. Carlos Muñoz Labraña, que pudo participar de las salidas a terreno organizadas por el profesor Vivaldi, pudo constatar que no conocían la capital del país. Él viajó en avión, mientras los estudiantes debieron financiar su viaje en bus. Reunidos en un lugar previamente definido los llevó a visitar el centro histórico de la Región Metropolitana, además de la Biblioteca y Archivo Nacional, el Museo Histórico Nacional y el Museo de Arte Precolombino<sup>24</sup>.

La profesora Fabiola Herrera, que estudió la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía entre 1986 y 1990, recuerda que para entonces el profesor Augusto Vivaldi ya no hacía viajes de estudios. Para entonces quien organi-

---

<sup>24</sup> Entrevista con Carlos Muñoz Labraña, enero de 2015.

zaba salidas en la carrera era María Mardones (doctora de la Universidad de Toulouse-Le Mirail), que era especialista en Geomorfología aplicada al ordenamiento del territorio, en el Análisis integrado de Sistemas Naturales y en Geomorfología Glacial. Con ella hicieron un terreno desde Lenga a Antuco. Posteriormente, Fabiola Herrera participó en la organización de la misma salida para los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, en conjunto con la profesora Edilia Jaque, con quien durante aproximadamente tres años (hasta el 2012) realizaron la salida a terreno con las asignaturas de Geografía de Chile y Geografía Ambiental, trabajando en forma integrada las problemáticas de las asignaturas<sup>25</sup>.

El profesor Mario Valdés, quien también estudió Pedagogía en Historia y Geografía en la UdeC (entre 1991-1995), tuvo la misma experiencia formativa de Fabiola Herrera, es decir, participó de las salidas a terrenos que hacía María Mardones (que abarcaba desde Lenga a Antuco). Recordó que el énfasis no era sólo geográfico-ambiental, sino que también se consideraban aspectos sociales. También salió a terreno con el profesor Pedro Ilabaca (especialista en Geografía Física “con perfeccionamiento y experiencia en Burdeos, Rhode Island y Brasil, entre otros lugares”<sup>26</sup>) con el propósito de conocer la geomorfología del litoral desde Concepción hasta Cocholgue<sup>27</sup>.

Los otros participantes del proyecto tenían una experiencia de trabajo común en escenarios de aprendizaje situado, a través de lo que Sergio Elórtegui ha denominado como la “enseñanza naturalista”, mediante de la gestión de proyectos de divulgación científica desarrollados por intermedio de la Corporación Taller la Era (con recursos del Fondart, Fondo Las Américas y Explora Conicyt), participando de manera conjunta en proyectos de diversas comunas de la Región de Valparaíso y del territorio nacional, destacando su trabajo en el Archipiélago Juan Fernández<sup>28</sup>. Precisamente, esa fue la experiencia que llevó al profesor Fernando Venegas (al momento de ingresar al Departamento de Ciencias Históricas de la UdeC) a propiciar el trabajo en contextos de aprendizaje situado de ciertas problemáticas asociadas a las asignaturas de las carreras de Licenciatura en Historia y Pedagogía en Historia y Geografía.

Además de la experiencia previa en este tipo de dinámicas didácticas, otro aspecto relevante de los docentes que integraron el equipo de trabajo fueron sus diferentes especializaciones, gracias a lo que se generó un diálogo

---

<sup>25</sup> Entrevista con Fabiola Herrera, enero de 2015.

<sup>26</sup> Carta del profesor Mario Valdés Urrutia al Dieter Oelker (Decano de la Facultad de Educación, Humanidades y Arte), 26 de mayo de 1994.

<sup>27</sup> Entrevista con Mario Valdés, enero de 2015.

<sup>28</sup> Proyectos: IX Concurso Nacional de Proyectos de Valoración y Divulgación de la Ciencia y la Tecnología (2004 - ed9/04/011); Exploración Naturalista del Archipiélago de Juan Fernández: los niños y las Ciencias Naturales, principio de conectividad para una lista biológica (Programa: Explora. || Institución responsable: Corporación Taller la Era, 2002); VII Concurso Nacional de Proyectos de Valoración y Divulgación de la Ciencia y la Tecnología (2002 - ed7/02/028); Formas y Funciones de la Naturaleza (Programa: Explora. || Institución responsable: Corporación Taller la Era).

interdisciplinario. En efecto, el equipo fue conformado originalmente por dos especialistas en Educación, una investigadora de Geografía (especialista en Medio Ambiente y Recursos Naturales), un historiador y un biólogo. Este aspecto fue relevante porque se intentó avanzar hacia una interdisciplinariedad que no se constriñese sólo a las especialidades concurrentes en la formación de profesores de Historia y Geografía, sino que tuviese como principal principio el trabajo en escenarios situados y todas las posibilidades asociadas a los mismos. A su vez, los especialistas en Educación permitieron que el diálogo se encauzara didácticamente, teniendo presente que se trata de una disciplina que opera desde la acción y que, más que una teoría, es una praxis permanente de diferentes experiencias que se van realizando en múltiples contextos y momentos.

Por último, a partir de esos elementos previos y considerando que gran parte del equipo estaba trabajando en la conformación de un nuevo perfil de egreso y malla para la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, el equipo investigador se abocó a lograr resolver el primer objetivo del proyecto: la identificación de los núcleos de contenido disciplinar y didáctico presentes en la malla curricular de la carrera que podían ser trabajados de manera interdisciplinaria.

## ACTIVIDADES

Tras analizar la nueva malla curricular de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, se realizaron ocho sesiones de trabajo en las que se ideó una macroactividad anual a partir de la cual más de una asignatura fuera integrada (a pesar de que necesariamente deberían desarrollarse en un semestre). En estas sesiones destacó el trabajo realizado con los profesores Sergio Elórtgui, quien hizo una reflexión desde el *ethos* naturalista, y el Dr. Andrés Moreira, que reflexionó sobre las Reservas de la Biósfera como laboratorios para la sustentabilidad. Como se puede constatar en la malla curricular de la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, y considerando que la carrera cuenta con ocho semestres de formación disciplinar, las actividades propuestas fueron cuatro. Independientemente de que la evaluación de las mismas estaría sujeta a un semestre, lo relevante es que como experiencias tendrían un carácter acumulativo para los estudiantes.

### **Malla con ejes disciplinares de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía.**

En principio se consideraron las actividades que se estaban desarrollando hasta el momento de la realización del proyecto. Por una parte, como ya se señaló, había una salida a terreno desde Lenga a Antuco, que se venía realizando desde los años de la Dra. María Mardones y que después volvieron a reeditar de manera integrada las profesoras Edilia Jaque y Fabiola Herrera,

a pesar de que por falta de recursos no se efectuaba desde hace tres años. En el caso del área de Geografía Física, se habían realizado otras salidas a terreno desde el Departamento de Geografía, a cargo de Edilia Jaque y Octavio Rojas. La profesora Jaque realizó dos terrenos al valle de Shangri La (Chillán) para estudiar la geomorfología volcánica y la dinámica de las laderas, y otro al sector costero de Lebu, donde observó la geomorfología costera o litoral y los riesgos asociados. Por su parte, el profesor Octavio Rojas realizó dos salidas al valle de Shangri La (años 2012 y 2013), donde los estudiantes pudieron observar agentes morfogenéticos, procesos de meteorización, formas de erosión y acumulación, riesgos naturales y trabajo con cartografía en terreno. Los profesores también realizaron un terreno en conjunto siguiendo un transecto entre Concepción y Yungay.

Una segunda salida, que sí se encontraba vigente, se hacía en el curso de América Hispánica. A partir del año 2011 se visitaba el museo *Ruca Kimvn Taiñ Volili* Juan Cayupi Huechicura (comuna de Cañete), además de tomar contacto con integrantes de las comunidades mapuches que daban cuenta de su cultura y de diversas problemáticas. Los objetivos de esta actividad fueron que los estudiantes comprendieran la estrecha relación con el presente de la disciplina histórica, el valor de analizar críticamente la realidad y la relevancia de los museos como espacios de puesta en valor del patrimonio. Una tercera salida se realizó el año 2014 y consistió en una visita al centro Histórico de la comuna de Lota (Chiflón del Diablo, Museo y Parque Isidora Cousiño), en el marco de una asignatura de Chile del siglo XIX, cuyo objetivo fue tanto establecer relaciones presente-pasado como también dimensionar en terreno los problemas sociales relacionados con los procesos de modernización. También se tuvo en consideración la experiencia en travesías con la carrera de Licenciatura en Historia, desde el año 2011, con la que anualmente se realiza un viaje de estudios a Santiago y se visitan, muy vinculado al proceso de formación de investigadores, el Archivo Nacional Histórico, el Archivo Nacional de la Administración, la Biblioteca Nacional, además del centro histórico de la capital, con el Museo Histórico Nacional, Plaza de Armas, Catedral y Museo de Arte Precolombino, para terminar en el Museo de la Memoria. A su vez, el año 2013, en el marco del curso de Chile Hispánico, se hizo una visita a San Rosendo y Talcamávida (a través del tren a Laja) con el propósito de establecer relaciones presente-pasado. Un dato significativo de la importancia de estas salidas es que uno de los aspectos centrales de este curso corresponde a la frontera del Bío Bío, sin embargo, la mayoría de los estudiantes no lo conocía o sólo tenía una visión del mismo desde lo que se visualiza cuando se le cruza en medio del tráfico urbano. Todas estas actividades se estaban llevando adelante de manera especializada y vinculadas a una sola asignatura, salvo en el caso de la salida de Lenga a Antuco organizada asociadamente por Herrera y Jaque.

Para el primer año de la carrera se pensó en una salida a la zona central del país, que a la visita a Santiago sumara Valparaíso y el área de la Reserva de la Biósfera La Campana (lago Peñuelas). El equipo del proyecto descartó hacer una visita prospectiva a Santiago porque los puntos a visitar ya eran co-

nocidos por sus integrantes. Respecto de la visita realizada con los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Historia, la única variante a considerar fue la visita al Museo de la Educación por ser más pertinente a las competencias que se busca desarrollar en los futuros profesores de Historia y Geografía. En cambio, se consideró clave hacer una visita al puerto de Valparaíso y su entorno porque su conocimiento por parte del equipo era disímil. En este caso importó su valor histórico, ya que Valparaíso fue uno de los puertos coloniales más importantes que tuvo Chile, a pesar que, desde un punto de vista comparativo, no tenía prácticamente ninguna importancia frente al Callao (puerto del virreinato del Perú). Esa situación cambió de manera radical durante el siglo XIX en el que se transformó en el principal puerto del Pacífico Sur, siendo precisamente la disputa por la hegemonía económica de esta macroregión la que llevó a la guerra de la Confederación Peruano-Boliviana contra Chile (1837-1839). Esa relevancia, que se reflejó en el arribo de inmigrantes (especialmente ingleses) que incorporaron a Chile en una cada vez más acentuada onda de expansión del capitalismo, tuvo un hondo impacto económico, social, cultural y político. Valparaíso tuvo los primeros bancos financieros, la primera aduana y fue el ámbito en el que surgió la burguesía en Chile (cuestión que, en todo caso, no ha logrado consenso entre historiadores). El dinamismo del puerto de Valparaíso se mantuvo hasta que a principios del siglo XX se produjo la apertura del canal de Panamá, además de la devastación que significó el terremoto de 1906. Por su parte, el área aledaña que se propuso visitar corresponde al centro histórico en el que la conquista europea comenzó a asentarse (área del Marga Marga), espacio en el que se puede reconocer parte de la caminería colonial y de la cultura del Chile tradicional, es decir, las comunidades campesinas. Si bien, la historia del puerto en el siglo XX ha sido compleja en términos económicos, con periodos de estancamiento, es muy relevante analizar su funcionamiento desde el presente, visibilizando el puerto *in situ* y considerando toda la lógica patrimonialista en que está inserto. Finalmente, existe un conjunto de problemáticas ambientales muy relevantes de analizar y que se relacionan con el campo dunar de Concón (devastado por los proyectos inmobiliarios) y la Reserva de la Biósfera la Campana (amenazada por proyectos energéticos).

A lo anterior se debe agregar que la mayoría de los estudiantes de la carrera desconoce esos lugares del territorio nacional: no son parte de su capital cultural. Las asignaturas de la malla disciplinaria a vincular con esta salida fueron las siguientes: Introducción a la Historia, Introducción a la Geografía, Epistemología de las Ciencias Sociales, Técnicas de trabajos prácticos en Geografía, y Sociedades e Imperios Indígenas hasta la Conquista.

Para el segundo año se consideró que la salida apropiada era la correspondiente a Coronel y Lota. Este terreno no es importante sólo por la historia asociada a la explotación del carbón (con las implicancias asociadas a la generación de energía nacional y a la formación de riqueza), sino que también a la proletarianización y cuestión social. Esta historia que se encuentra vigente en espacios como Curanilahue y se puede constatar en la trama urbana, en las formas de habitar y en las huellas de lo que fue la actividad económica derivada

de la explotación del carbón. El sector aludido es también un espacio privilegiado para introducirse en la historia de la frontera del Bío Bío, por ser uno de los puntos situados en una de las principales ruta de ingreso y circulación de los conquistadores y de la resistencia indígena. De hecho, a solo minutos de Lota está la Cuesta de Villagra o Marihueñu en la que los hispanocriollos fueron sucesivamente derrotados por los mapuches. Al mismo tiempo, se visibilizan problemáticas ambientales —asociadas a las plantaciones forestales y a la generación de energía (Planta Bocamina I)— o relacionadas con el crecimiento urbano y los procesos de urbanización sin planificación (en el cómo estos repercuten en la calidad de vida cuando se constatan los problemas de conectividad entre Lota y Concepción). Se consideró que para esta salida tributaban los cursos de: Formación de Chile Tradicional y la Frontera, Elementos constituyentes de la Tierra, Geografía Humana y Urbana, Praxis ciudadana y Cultura democrática.

En el tercer año se decidió reeditar la salida a terreno de Lengua a Antuco, fortaleciendo su dimensión histórica, pues tradicionalmente se ha hecho énfasis en su potencialidad en términos geográficos para dar una mirada panorámica de las macroformas del relieve chileno y de la diversidad de paisajes y recursos naturales. Los cursos que tributan en esta salida son Geografía de Chile: Diversidad de paisajes naturales; Geografía de Chile: Diversidad de paisajes humanos; Teoría y Método de la Historia y la Geografía; Construcción de Estados Nacionales en América y Chile e Historia Actual: Globalización e identidades locales. No se trata de forzar esas conexiones, por el contrario, respecto de la dimensión histórica se pudieron establecer vinculaciones a partir del monumento a los soldados que murieron en la tragedia de Antuco (que está al borde de la Laguna del Laja) y que permite una reflexión profunda respecto de este y otros temas, según se profundizará más adelante.

Finalmente, la última salida que el equipo consideró integrar a la malla disciplinar de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía corresponde a la visita al Parque Nahuelbuta y Cañete. Sumando a la visita del Museo de Cañete y representantes de las comunidades mapuches, el reconocimiento del espacio en el que estuvo emplazado el fuerte Tucapele. Los cursos tributarios de esta salida corresponden a: Taller I, Territorio y pueblos originarios en el Bío Bío; Taller II: Diversidad cultural y patrimonio en el Bío Bío; Culturas y nuevas subjetividades sociales en el Chile actual. Estos cursos tienen además una característica significativa al ser dictados por dos especialistas: un geógrafo y un historiador.

Para trabajar en el segundo objetivo, que consistía en evaluar las distintas estrategias didácticas interdisciplinarias que pudiesen ser trabajadas desde los núcleos de contenido disciplinar y didáctico identificados, y que permitiesen el trabajo de los estudiantes en formación con escenarios de aprendizaje, proyectos comunitarios y/o salidas a terreno de manera situada y en contextos concretos de realización, el equipo realizó cinco salidas a terreno como equipo de investigación. La primera fue llevada a cabo por Fernando Venegas y Sergio Elórtégui (entre el 28-29 de noviembre, 2014) y consistió en una visita al Parque Nacional Nahuelbuta, haciendo un recorrido de sus senderos y el reco-

nocimiento de su flora y fauna, además de sus atributos culturales. El resto de las salidas fueron realizadas durante el año 2015 por Fabiola Herrera, Carlos Muñoz Labraña, Mario Valdés y Fernando Venegas. La segunda salida a terreno correspondió al recorrido desde Lenga a Antuco (27 de enero); la tercera fue la visita al Parque Nacional Nahuelbuta y Cañete (19 de marzo); la cuarta fue la visita a Valparaíso, Dunas de Concón, Limache, Olmué y La Dormida (24-26 de marzo), en la que fue fundamental el aporte de Sergio Elórtogui, Andrés Moreira y Luis Álvarez; y la quinta salida a terreno tuvo como destino Lota (30 de abril).

Finalmente, el tercer objetivo de este proyecto se traslapó con el segundo, pues consistía en diseñar y ejecutar un plan de trabajo interdisciplinario que incorporase la elaboración de guías de aprendizaje situado y el aporte de distintas disciplinas que integren conocimientos históricos, geográficos y didácticos, contribuyendo a potenciar el carácter crítico del futuro docente. Se trata, sin duda, de un propósito que supera los objetivos de este artículo. Lo relevante en este punto fueron dos aspectos: en primer lugar, la definición tanto de cuestiones operativas de las salidas a terreno (relacionadas con los tiempos de desplazamiento, los lugares más adecuados para detenerse e ir haciendo análisis cruzados, las escalas prioritarias) como también de los riesgos, al mismo tiempo de dilucidar las mejores opciones para abordar los aspectos a trabajar en esas situaciones; en segundo lugar, las reflexiones generadas al momento de hacer escala en los lugares visitados, al establecer relaciones con los interlocutores y a partir de los escenarios que se iban desplegando.

## RESULTADOS

El primero de los aportes concretos de este proyecto fue profundizar el trabajo interdisciplinario que se venía articulando en el consejo de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, a partir del cual, entre profesores y estudiantes, se conformó el nuevo perfil de egreso y malla curricular, además de laborar arduamente en el proceso de acreditación del año 2014. Este proyecto abrió la posibilidad de que los profesores, que se conocieron en el seno del consejo de carrera, siguieran generando una articulación profesional que fuese más allá de esos contextos coyunturales. Adicionalmente, este entrecruzamiento ha adquirido todavía mayor solidez en tanto las salidas a terreno que han sido planificadas serán parte de la nueva malla curricular, asegurando con ello su financiamiento y permanencia en el tiempo. Esta era una de las debilidades de las salidas a terreno (por lo menos, de las que se venían realizando desde el año 2011 y hasta el 2013): no contaban con financiamiento de la Facultad de Educación, por lo que eran costeadas con recursos de la Facultad de Humanidades y Artes; Arquitectura, Urbanismo y Geografía; y, en un porcentaje importante, por los mismos estudiantes. Esta situación se hacía insostenible en el tiempo.

En segundo lugar, en términos operativos, destaca la importancia de realizar salidas a terreno para definir cuestiones prácticas y concretas: los tiem-

pos de ejecución y los lugares más apropiados para hacer las detenciones en relación a las temáticas a tratar o que iban emergiendo. Por ejemplo, en el caso de la salida a Nahuelbuta-Cañete se decidió hacer la ruta de ida por Angol, para luego subir al Parque Nahuelbuta hasta un estacionamiento próximo a la Piedra del Águila. Desde allí dirigirse hasta el Museo de Cañete y finalmente visitar a Amalia Quilapi, quien recientemente ha sido declarada tesoro humano vivo de la Región del Bío Bío (<http://www.portalpatrimonio.cl/programas/thv/>). Aunque los tiempos de desplazamiento fueron estimados, el equipo de trabajo ignoraba si efectivamente podrían ser suficientes debido al estado del camino al interior del Parque Nacional Nahuelbuta. En la ruta, el equipo pudo identificar los mejores lugares para detenerse (registrándolos en un GPS) y analizar los problemas planteados para la salida y también las dificultades que representan algunos de ellos (por su difícil acceso o peligros asociados, como fue el caso de la Piedra del Águila). En la bajada hacia Cañete, al dejar atrás el bosque de araucarias para entrar en las plantaciones de pino insigne, se planteó la posibilidad de hacer detenciones en ambos lugares para que los estudiantes los confrontasen en terreno. Este aspecto no había sido considerado inicialmente, sino que surgió de la visita al terreno. Posteriormente, tras llegar a Cañete y reconocer el lugar en el que se presume se levantó el fuerte de Tucapel, el equipo se dirigió al museo mapuche. La principal preocupación era poder tomar contacto con algún representante de esta etnia, cuestión que finalmente pudo ser concretada.

Siempre en términos operativos, igualmente relevante fueron los contactos establecidos con instituciones y personas naturales, a partir de relaciones previas relacionadas con actividades académicas y de investigación. Destacan los vínculos con Conaf y, particularmente, con docentes y directivos de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), con la que el equipo estableció un preacuerdo de colaboración muy valioso y relevante para el proyecto elaborado. En este sentido, destacó la colaboración de los académicos Luis Álvarez y Andrés Moreira (docentes del Instituto de Geografía de la PUCV). El primero de ellos acompañó al equipo de trabajo en una visita guiada por el puerto de Valparaíso, explicando cuáles fueron los insumos geohistóricos que posibilitaron su crecimiento, cómo se desplegó históricamente el puerto en términos espaciales, las diversas problemáticas relacionadas con este proceso y, finalmente, los problemas ambientales que en la actualidad presenta el sector, además de la errática política patrimonial. A su vez, el segundo académico nos explicó la importancia de la Reserva de la Biosfera La Campana mediante una visita al parque y un recorrido por el sendero La Canasta. Junto con lo anterior, el vicerrector de la PUCV, Nelson Vásquez, asumió el compromiso de apoyar de manera estratégica las visitas realizadas por el equipo. También fue de gran relevancia la visita al campo dunar, donde Sergio Elórtegui dio a conocer su valor biológico y cultural, además de las problemáticas en torno a la política patrimonial sobre la presión de las empresas constructoras para llevar a cabo proyectos inmobiliarios.

En tercer lugar, otro aspecto relevante asociado a este proyecto y que

ya se ha mencionado, es que, independientemente de la salida a terreno y de los objetivos previamente definidos, fue muy importante evaluar en terreno los problemas planteados previamente, visualizando cuáles eran las actividades que se podrían ir desarrollando o proponiendo en relación a las asignaturas de la malla que se conjugan en cada salida y, a la vez, cómo esas actividades podían ir integrando el trabajo de las diferentes disciplinas. Lo anterior puede ejemplificarse en la salida llevada a cabo desde Lenga a Antuco. Se identificaron aspectos de carácter ambiental relacionados tanto con la explotación del borde costero (Bahía de San Vicente) y la conservación de humedales, así como también con el mal manejo que se ha hecho de las plantaciones de pino insigne y los diferentes riesgos que pueden advertirse en el lugar. También fue analizada la relación entre el espacio urbano y el contexto rural, lo que se identificó en la visita a Tomeco, puesto que al pasar por esa localidad (recorrer su iglesia, calles, cementerio, y conversar con la autoridad del lugar) se pudieron visualizar las tensiones entre la sociedad tradicional y la modernidad. También se observó el mal manejo del recurso natural suelo, que en su historia reciente muestra un paisaje de cárcavas.

Otra visita importante fue la realizada al Salto del Laja, en donde la principal temática de discusión tuvo relación con la Geografía Física (en la que se evocó lo aprendido con la Dra. María Mardones por quienes habían participado de sus terrenos); se discutieron aspectos relacionados con el relieve, la hidrografía, la historia ambiental (a propósito de la disminución del caudal del río Laja) y la economía a escala local debido a toda la actividad de servicios asociada al turismo popular que se ha concentrado en ese lugar, lo que muestra la interacción entre dinámicas ambientales y dinámicas antrópicas. Posteriormente, el equipo de trabajo se dirigió a Antuco, donde lo que causó mayor impresión fue corroborar que las plantaciones de pinos llegaban hasta los mismos límites del Parque Nacional, sin ninguna zona de transición o amortiguación. Ya dentro de este último, siguieron siendo los aspectos relacionados con la Geografía Física los que predominaron, en tanto la explosión del volcán Laja o Antuco explica la geomorfología de casi toda la Región del Bío Bío (incluso de manera visual), a partir de las arenas negras andesíticas basálticas que desde sus laderas se van desplegando por toda la cuenca hasta la desembocadura de su hoya hidrográfica (en la del Bío Bío) para construir literalmente una región. Un momento importante fue cuando el equipo se encontró con las huellas del desastre de Antuco, ya que al contemplar las animitas desperdigadas a lo largo del camino y un monumento que se levantó en honor a las víctimas fue inevitable reflexionar sobre la vida, los derechos humanos, el rol histórico del Estado chileno y de la sociedad civil. Fue todavía más impactante el contrasentido de que en las animitas construidas a los fallecidos se les colocara una lápida en la que se indicase que las víctimas fallecieron en “el cumplimiento del deber”. Las preguntas surgidas a raíz de este hecho motivó las siguientes interrogantes: ¿qué deber estaban cumpliendo un grupo de jóvenes que sólo obedeció a malas decisiones?, ¿cuántas veces en la historia las malas decisiones de unos pocos, a través del discurso del Estado, se han proyectado como un acto de

heroísmo? Se generó entonces un espacio para la discusión de cómo el Estado va construyendo la nación (un imaginario) y, al mismo tiempo, de cómo ello va incorporando a la gente, pero al mismo tiempo la va impactando o afectando (como ocurre cuando se producen conflictos internacionales o en la resolución de problemas nacionales o regionales). Finalmente, un último aspecto que se pudo vislumbrar en este viaje fue la gran disminución del volumen de la Laguna del Laja —como de los glaciares del Volcán Antuco y Sierra Velluda—, lo que derivó en una reflexión acerca de las consecuencias que ello tendrá en el largo plazo en el contexto del cambio climático de la Región del Bío Bío. En síntesis, de un mismo espacio se pueden hacer múltiples lecturas desde la Historia y la Geografía y, como se ha mostrado, fue importante hacer las salidas a terreno e ir reflexionando al respecto.

En cuarto lugar, en las salidas se analizaron posibilidades de aprendizaje no consideradas previamente, lo que indica que lo que el equipo desarrollará no tiene que ver necesariamente con guiones preestablecidos ni obligatorios. Es decir, se debe estar permanentemente atentos a las situaciones o posibilidades de análisis que puedan surgir en el camino, lo que llevó al equipo a constatar que la metodología de la investigación sería también la metodología del trabajo docente: cualitativa y emergente. En consecuencia, si bien estas salidas obligaron a los investigadores a realizar una planificación rigurosa, para elaborar una suerte de Guía de Campo con posibles escenarios y situaciones, es necesario hacer un trabajo más exhaustivo que incluya la experiencia con los estudiantes de la carrera, lo cual será posibilitado por la integración de las salidas a terreno a la malla curricular de la carrera.

Tal parece ser que, si bien en la Didáctica se apunta a la necesidad de ir generando una mayor teorización, en la práctica parece ser que esta tenderá a operar más bien de una manera fenomenológica. En este trabajo la reflexión constante tuvo un efecto en el equipo de docentes y también lo tendrá en los estudiantes (esto no tiene que ver con cuestiones meramente asociadas al conocimiento, por ende, no se puede medir de manera tradicional). Las salidas a terreno generan lazos entre las personas más allá de lo formal, lo que permite propulsar escenarios de aprendizaje en donde la dimensión afectiva es relevante. Al ser capaces de constatar que el aula ideal es la vida misma (con sus problemas, con sus trayectorias inciertas), lo que se debe hacer es salir a contemplarla, analizarla críticamente, preguntando, cuestionando y sin pensar necesariamente en que se brindarán todas las respuestas posibles, pero sí que se dará la posibilidad tanto de plantear interrogantes como también de proponer ciertas posibilidades de análisis. Esto, sin duda, también va a ocurrir con los estudiantes, con el valor adicional de que las salidas a terreno contribuyen a fortalecer su capital cultural, ya que su reconocimiento espacial (por corresponder a un estrato socioeconómico medio-bajo) se encuentra limitado a sus contextos de residencia y estos viajes representan la posibilidad de ir ampliando ese capital cultural de una forma que no es considerada tradicionalmente. La importancia de las salidas a terreno radica en contemplar, observar y analizar lo que hay “entre el punto de partida y el de llegada”, por lo tanto, el viaje

podría compararse con la lectura de un libro, en donde el libro que se lee es el paisaje humano y cultural por descubrir.

Una última dimensión sobre la que es necesario volver tiene que ver con las posibilidades de hacer análisis reflexivos entrecruzados. En ello el equipo investigador ha contribuido a solucionar uno de los problemas más graves de la formación de futuros docentes, a saber: el que cada disciplina opera de manera unidisciplinaria. En efecto, si bien son varias las áreas que concurren a la formación de los profesores de la Carrera de Historia y Geografía, éstas lo hacen de forma aislada y no llegan a integrarse, a menos que, como fue el caso del profesor Vivaldi, se tratase de docentes que en sí mismos representaran la síntesis del conocimiento histórico, geográfico y sociológico. No obstante, en esta propuesta se buscó hacer un análisis en el que se concurrieron las diversas perspectivas de los especialistas, en donde uno fue capaz de visualizar los aspectos históricos, otro los geográficos y, a su vez, el académico en educación dio cuenta de las herramientas didácticas pertinentes para trabajar estos temas. Claramente, como lo señalaba el profesor Mazzei, las salidas a terreno deben ser preparadas; al generarlas en escenarios de aprendizaje situado en los que se puedan discutir problemas de manera interdisciplinaria, se están formando profesionales en el ejercicio. Los estudiantes verán a sus profesores trabajar de esta forma, por lo tanto, debiese ser una experiencia vital que después considerarán en sus futuras labores docentes, pues se considera fundamental que estas experiencias de trabajo situado tengan un correlato directo en el posterior ejercicio profesional del futuro profesor. En este sentido, existe todo un tema reflexivo, disciplinar y epistémico que se abre como desafío para la formación inicial de profesores.

## CONCLUSIÓN

Este proyecto ha significado avanzar hacia una mayor articulación disciplinaria en la formación de los profesores de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, contribuyendo con ello a ir subsanando una de las principales debilidades de la misma. Es fundamental la experiencia interdisciplinaria e integrada que se generó entre los distintos académicos que conformaron el equipo de investigación, puesto que confluyen distintas formaciones profesionales que valoran el aprendizaje situado y en contextos reales. De este modo, el equipo valora la continuidad que pueda tener este espacio de trabajo académico y proyectarlo a otras áreas y ámbitos de formación.

El que las salidas a terreno se incorporen desde la génesis en la nueva malla curricular es un desafío y también un aporte relevante a la formación del profesorado en términos cualitativos. Es un desafío porque la incorporación de estrategias didácticas interdisciplinarias desde núcleos de contenido disciplinar y didáctico, que permitan el trabajo de los estudiantes en formación con escenarios de aprendizaje, proyectos comunitarios y/o salidas a terreno de manera situada y en contextos concretos de realización, es todavía un proyecto.

Sin embargo, las experiencias previas realizadas por los integrantes del equipo, las impulsadas de manera conjunta y la literatura relacionada son elocuentes en que los resultados de estas experiencias trascienden el horizonte de los resultados, aunque también se proyectan sobre ellos.

A partir de lo experimentado al desarrollar los terrenos piloto descritos, el equipo ha evidenciado que las salidas a terreno de naturaleza integrada (como las presentadas en este artículo) animan a desarrollar en los estudiantes que las viven la comprensión, la comunicación, la actitud crítica y el respeto, además de las facultades de observación y razonamiento, todas características propias de un buen profesor y de un egresado de la Universidad de Concepción.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegría, J., Labraña, C., y Wilhelm, R. (2004). *La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*. University of North Texas, College of Education.
- Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Cuevas, J. P. (2001). Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales. *Aspectos didácticos de las Ciencias Sociales*, 15, 157-171.
- González, I. (2001). *Una didáctica de la Historia* (Vol. 9). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Guzmán, D. y Lara, N. (2007). Competencias ciudadanas para la alfabetización digital. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 53, 63-72.
- Henríquez, R. y Pagés, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia. *Educación XXI*, 7, 63-83.
- Hernández, F. (2001). Los juegos de simulación y la didáctica de la historia. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 8(30), 23-36.
- Lerner, V. (1990). *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Mattozzi, I. (1999). La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia. *Revista de teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4(4).
- Moreira, A. y Borsdorf, A. (2014). *Reservas de la Biosfera de Chile. Laboratorios para la sustentabilidad*. Santiago: Innsbruck.

- Moreira, A. y Francioli, S. (2009). La escuela puertas afuera. *Chahual. Revista del Jardín Botánico de Chile*, 7(7).
- Muñoz, C. (2007). Competencias pedagógicas generales de los profesores de Historia y Ciencias Naturales. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 13(54), 85-94.
- Pagés, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela*, 28, 103-114.
- Pagés, J. (1997). *La formación del pensamiento social. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Pagés, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 11(44), 45-55.
- Pagés, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo*, 30, 255-269.
- Prats, J. (1996). El estudio de la historia local como opción didáctica ¿destruir o explicar la historia? *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 3(8), 93-105.
- Prats, J. (2000). Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24, 7-17.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, 5(5), 71-98.
- Prats, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 1, 81-89.
- Prats, J. (2002). La Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Española: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 328, 81-96.
- Prats, J. y Mestre, J. (2011). Por qué y para qué enseñar Historia. *Didáctica de la Geografía y la Historia*, 13-29.
- Prats, J. y Valls, R. (2013). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 17-35.
- Vásquez, N. (2005). La formación inicial y permanente de los profesores de historia en Chile. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, 4, 65-80.

**Tema N° 3:**  
**Innovación pedagógica**



# CO-CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN CONTEXTO DIDÁCTICO MULTIMODAL EN EL AULA UNIVERSITARIA

Fabián Quiroga Merino  
Universidad de Concepción  
fquiroga@udec.cl

Cecilia Maldonado Elevancini  
Universidad de Concepción  
cemaldon@udec.cl

Abelardo Castro Hidalgo  
Universidad de Concepción  
acastro@udec.cl

Eduardo Mardones Fuentes  
Universidad de Concepción  
emardone@udec.cl

Carolyn Fernández Branada  
Universidad de Concepción  
carferna@udec.cl

Laura Saavedra Burgos  
Universidad de Concepción  
laurasaavedra@udec.cl

## RESUMEN

El presente artículo socializa un proyecto de innovación que tiene como objetivo la implementación de clases de pregrado que favorezcan la co-construcción de conocimientos en un ambiente multimodal apoyado por elementos tecnológicos. Se espera que la utilización de las TICs permita modelar los procesos de co-construcción del conocimiento en un contexto didáctico multimodal. La implementación permitirá hacer más eficientes las instancias de interacción profesor-estudiante en cursos numerosos y en contextos de aula que cuentan con recursos de enseñanza tradicionales (como pizarras y proyectores), los que generalmente están orientados a la presentación del trabajo elaborado por el profesor(a). En este sentido, el recurso tecnológico que se implementará en las aulas será la “cámara documental de objetos en tiempo real”, la cual permite la socialización simultánea de las producciones intelectuales tanto de estudiantes como de profesores a lo largo del desarrollo de la clase. En el proyecto participan estudiantes de las carreras de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción y su implementación será monitoreada a través de instrumentos que describen el desempeño de los estudiantes en tareas asociadas a multimodalidad y co-construcción de conocimientos, su participación en el logro de los objetivos de la clase y la manera en que el profesor utiliza dicho recurso tecnológico en el aula. Los resultados preliminares del estudio muestran un cambio de perspectiva por parte de los docentes participantes acerca de la didáctica multimodal en la docencia universitaria, lo cual ha modificado la forma de hacer clases basadas en la co-construcción de conocimientos. Además, se ha logrado una positiva valoración sobre la reflexión pedagógica y su impacto a la hora de planificar clases que den cabida a la expresión de las producciones intelectuales que elaboran los estudiantes en el contexto de aula.

**PALABRAS CLAVE:** Co-construcción, multimodalidad, docencia universitaria.

## INTRODUCCIÓN

En la última década, la utilización de las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) se ha centrado en el uso de Internet y sus herramientas. En general, los docentes reducen los recursos tecnológicos al uso del computador, que si bien es cierto les otorga posibilidades de apoyar sus clases, parecen no ser un recurso suficiente para la generación de procesos de co-construcción de conocimientos. La “co-construcción” se entiende como aquellos procesos que incorporan relaciones de colaboración, cooperación y coordinación entre los participantes (Koike, 2003). La perspectiva co-constructiva incorpora la complejidad de las interacciones y valoriza la relación entre los individuos y estructuras sociales hasta tal punto en que estos son inseparables y mutuamente constitutivos (Koike, 2003), por lo tanto, la co-construcción comprende que la emisión individual se elabora a partir de la comprensión de otros enunciados en un mismo espacio y tiempo. Lo anterior respalda la necesidad de que en el contexto de enseñanza-aprendizaje se consideren las producciones de los estudiantes en la interacción pedagógica. Desde la comprensión del discurso en el aula, esto se puede abordar a partir de la mirada multimodal vinculada con los distintos tipos del lenguaje, incluyendo el uso de TICs.

Desde la perspectiva multimodalidad de Selander y Kress (2008), la comunicación, que se espera esté presente en cualquier contexto de enseñanza, ocurre a través de diferentes modos de significación de manera simultánea, razón por la cual, para entender el significado de un acto comunicativo, hay que considerar los modos utilizados para ello y estudiarlos de forma conjunta al estar estrechamente relacionados entre sí. Los autores definen la noción de “modo” como un recurso semiótico social y cultural a partir del cual se construyen significados. De esta forma la escritura, las palabras, las expresiones artísticas, las fórmulas y bosquejos, la música, los gestos y los objetos en 3D, entre otros, son ejemplos de los diversos modos utilizados para la representación y la comunicación. El proyecto planteado busca incentivar la utilización de estos modos con intenciones comunicativas y pedagógicas para incentivar la elaboración de conocimiento de forma colaborativa.

La utilización de distintos recursos tecnológicos para la enseñanza, entre ellos el “visualizador de documentos y objetos en tiempo real”<sup>29</sup>, facilita el diálogo entre los actores (estudiantes y profesor) en base a lo creado por estos en el contexto de clases en el momento inmediato en que estas produc-

---

<sup>29</sup> Los participantes del proyecto han decidido trabajar con el equipo *ELMO M1w Visual Presenter* y el dispositivo *VPR-1 Wireless Receiver*, equipo que recibe el nombre de “Visualizador de documentos y objetos en tiempo real” o también “Cámara de documentos”.

ciones son generadas. En este sentido, es posible apoyar el proceso de co-construcción integrando en la sala de clases diferentes modos de presentar la información relevante emitida tanto por el docente como por los estudiantes, a fin de potenciar entre estos una interacción recíproca. Por lo tanto, se espera que la implementación del visualizador de documentos y objetos en tiempo real (como recurso tecnológico) fortalezca la perspectiva multimodal en el desarrollo de las clases e impulse a los estudiantes a aprender a través de la co-construcción de conocimientos.

Considerando la perspectiva mencionada, a través del diseño e implementación del proyecto se espera dar respuesta a las siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es el rol que deberían tener las TICs en las clases de pregrado, en especial el visualizador de documentos y elementos en tiempo real?
- ¿Apoya el uso de diferentes recursos tecnológicos, en el contexto de la didáctica multimodal, la co-construcción de conocimientos en la sala de clases?

## **DISEÑO DE LA INNOVACIÓN**

### **1. Objetivos.**

A través de la implementación y uso del visualizador de documentos y objetos en tiempo real y otros recursos tecnológicos, la propuesta de innovación tiene como objetivo general evaluar los beneficios de la didáctica multimodal en términos de favorecer la co-construcción de conocimientos y habilidades pedagógicas en diferentes asignaturas de formación inicial docente de la Facultad de Educación (Universidad de Concepción). Junto con lo anterior, se enfatizará la integración de los diferentes recursos disponibles en las salas de clases universitarias para, posteriormente, describir y determinar el impacto que tiene en la co-construcción de conocimiento la implementación del contexto multimodal en:

- a) El nivel de demanda cognitiva de las actividades desarrolladas en clases.
- b) La participación de los estudiantes y su rol en el logro de los objetivos de la clase.
- c) El tipo de uso que el profesor hace de tecnología en clases.

Como objetivos específicos se espera:

- 1) Describir la experiencia de un grupo de investigación —constituido por académicos participantes del proyecto— en la que se analice la utilización de tecnologías para la ejecución de clases de pregrado con foco en la didáctica multimodal.
- 2) Diseñar clases, desde una perspectiva multimodal, para seis asignaturas de

- pregrado de carreras de la Facultad de Educación que incluyan el uso de diferentes tecnologías para la construcción colaborativa de conocimientos.
- 3) Describir clases de pregrado de seis asignaturas de la Facultad de Educación que incluyan la utilización de diferentes tecnologías en un contexto didáctico multimodal.
  - 4) Determinar el nivel de demanda cognitiva de las actividades desarrolladas en clases, la participación de los estudiantes, su rol en el logro de los objetivos y el tipo de uso que el profesor hace de la tecnología en clases ejecutadas antes y después de la implementación de la herramienta tecnológica con foco en la didáctica multimodal.

## 2. Etapas de desarrollo.

El desarrollo del proyecto de innovación incluye las siguientes etapas:

**Etap 1.** Conformación de un grupo multidisciplinario para el diseño, implementación y evaluación previa de las características de las clases de los académicos participantes y adquisición de equipamiento para la ejecución del proyecto. Las principales actividades relacionadas con esta etapa son:

- a) Observación de clases de los docentes participantes.
- b) Aplicación de instrumentos de medición asociados a: (1) el nivel de demanda cognitiva de las actividades desarrolladas en clases; (2) la participación de los estudiantes y su rol en el logro de los objetivos de la clase; (3) el tipo de uso que el profesor hace de las tecnologías en la clase.
- c) Conformación de un grupo de investigación para discutir el uso del visualizador de documentos y elementos en tiempo real para la co-construcción de conocimientos en el contexto de la didáctica multimodal.
- d) Planificación de las clases en las que se implementará la herramienta tecnológica centrada en la construcción colaborativa de conocimientos en un contexto didáctico multimodal.
- e) Cotización y adquisición del visualizador de documentos y elementos en tiempo real.

**Etap 2.** Implementación y estudio de las clases en las que se hizo uso de la herramienta tecnológica. Las principales actividades asociadas a esta etapa son:

- a) Aplicación de las clases planificadas para la implementación.
- b) Observación de clases y aplicación de instrumentos.
- c) Análisis preliminar de los resultados obtenidos a partir de la implementación.
- d) Participación en seminarios para la difusión de los resultados preliminares de la experiencia.

- e) Redacción de informe de avance y de estado del proyecto.

**Etapas 3.** Publicación y difusión de la implementación. Las principales actividades asociadas a esta etapa son:

- a) Análisis de los datos obtenidos a partir de la implementación y de los principales resultados.
- b) Elaboración de publicaciones asociadas al desarrollo e impacto de la experiencia ejecutada.
- c) Presentación de la experiencia en congresos y/o seminarios tanto nacionales como internacionales.
- d) Redacción de artículo de investigación sobre la implementación y envío a una revista científica.
- e) Elaboración de un programa electivo referido a la utilización de herramientas de enseñanza TICs para favorecer la co-construcción de conocimientos en contexto didáctico multimodal.

## **PRINCIPALES RESULTADOS DE LA INNOVACIÓN**

A continuación se exponen los resultados preliminares más relevantes sobre las actividades realizadas en la primera y parte de la segunda etapa del proyecto.

El equipo de docentes participantes del proyecto desarrolló un análisis teórico del concepto de “didáctica multimodal” y su relación con la co-construcción de conocimientos. Se propició un espacio de reflexión pedagógico transdisciplinario con respecto a la forma en que se ejecutan las clases de pregrado y cómo estas serían diseñadas al considerar las perspectivas teóricas abordadas. Consecuencia de lo anterior, se modificó la perspectiva inicial que el equipo tenía para la implementación de las clases, cuyo eje central era el uso de la tecnología, puesto que surgieron nuevos aspectos teóricos a partir de la revisión bibliográfica y que se refieren al impacto de la multimodalidad en la co-construcción de conocimientos y cómo el uso de las tecnologías puede influir en la implementación de la multimodalidad en las clases universitarias.

Algunas de las conclusiones obtenidas a raíz de las discusiones desarrolladas por el equipo se plasmaron en formato de presentación y descripción de las actividades disciplinares de las diferentes asignaturas que se espera sean abordadas en el contexto del proyecto. Dicho documento busca visibilizar cómo el académico intenta insertar concretamente el enfoque multimodal con énfasis en la co-construcción de conocimientos en sus clases y cuáles son las principales decisiones didácticas que se relacionan con la implementación (entre ellas, si usará tecnologías y/o el visualizador de documentos y objetos).

Con respecto al proceso de análisis y descripción de las clases que imparten los académicos participantes, se han realizado nueve grabaciones (en

cinco áreas distintas de la formación profesional de los estudiantes de pregrado) en las carreras de Educación General Básica y Educación Parvularia. En la primera parte del análisis de las grabaciones se visualizaron las siguientes características:

- a) En general, se utilizan herramientas tecnológicas centradas en la presentación de material creado por el docente, por sobre la visualización de las producciones de sus estudiantes.
- b) En las salas de clases se hace uso de tecnologías que no permiten mostrar en tiempo real las producciones de los estudiantes, por lo cual no son una herramienta flexible ni eficiente para la co-construcción de conocimientos.
- c) Los estudiantes cuentan con variados modos de comunicación en la sala de clases (celulares, *tablets*, cuadernos y equipos computacionales), pero estos no son utilizados en la construcción de aprendizajes.
- d) Es dificultoso conocer las producciones intelectuales de la mayoría de los estudiantes, dado que el número de alumnos por curso varía entre 25 a 60 estudiantes.

Desde el punto de vista operativo, se adquirió un equipo *ELMO MIw Visual Presenter* y el dispositivo *VPR-1 Wireless Receiver*. Estos conforman un visualizador de documentos y objetos en tiempo real, que puede ser conectado de forma inalámbrica a un proyector de imágenes disponible en la mayoría de las salas de la universidad. Dichos recursos permiten la proyección instantánea de las elaboraciones que los estudiantes hacen en clases desde cualquier medio de presentación (cuaderno, libro, celular, *tablet* o, incluso, un computador personal). Este equipo se ha utilizado de forma preliminar en tres asignaturas de pregrado con objeto de anticipar reacciones de los estudiantes y posibles dificultades en su utilización.

## CONCLUSIONES

Inicialmente, el proyecto de innovación presentado se centró en determinar la forma en que el uso de recursos tecnológicos apoya la co-construcción del aprendizaje en las clases. Sin embargo, luego de profundizar en la revisión bibliográfica y en la discusión pedagógica al interior del grupo de académicos participantes del estudio, surgió una perspectiva más amplia referida a que el aprendizaje no sólo se logra mediante el uso de estrategias de enseñanza y recursos de aprendizaje, sino que también es posible hacerlo a través de la didáctica multimodal. Desde este enfoque, en el proceso de comunicación en la clase el discurso del profesor tiene un significado parcial que es complementado por recursos como organizadores gráficos, fórmulas matemáticas, escritos en la pizarra, imágenes, recursos tecnológicos, etc. Todos estos elementos (lingüísticos y materiales) permiten que el docente apoye a los estudiantes en la construcción del significado y que, a su vez, estos puedan evidenciar cómo

resuelven las demandas cognitivas que son parte de su formación profesional. Otro aspecto interesante es que este cambio de perspectiva en la forma de abordar la enseñanza incluye el modelamiento, por lo tanto, los futuros docentes utilizarán estos recursos semióticos en sus propias clases, generando formas de comunicación propicias para el aprendizaje.

Los avances en el desarrollo de las TICs y su incidencia en el proceso de aprendizaje implican una mirada diferente de la docencia. La multimodalidad ha permitido la reflexión en torno a cómo el uso de distintos recursos tecnológicos y tradicionales contribuyen a propiciar acciones tendientes a generar procesos de co-construcción de saberes que consideren efectivamente las producciones intelectuales de los estudiantes (aceptando que estas pueden ser comunicadas de diferentes formas y a través variados modos). Ello ha incentivado a los investigadores a reflexionar y cuestionar la práctica pedagógica universitaria tradicional mediante el análisis de los usos que se da a los diferentes recursos y cómo las prácticas docentes logran construir el conocimiento en colaboración con los estudiantes.

La reflexión pedagógica desarrollada por el equipo de investigación permitió conocer y valorar el trabajo disciplinario que se lleva a cabo en cada asignatura, además ayudar a idear la manera en que la metodología planteada se podría integrar en el desarrollo de diferentes clases. Se espera que el proceso antes descrito impacte positivamente en el conocimiento pedagógico que cada académico posee para el desarrollo de sus clases y que, en consecuencia, influya en la forma en que las piensa y ejecuta elementos de la multimodalidad con foco en la co-construcción de conocimientos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Koike, D. (2003). La construcción del significado en el español. Elementos pragmáticos de la interacción dialógica. En D. Koike (Ed.), *La co-construcción del significado en el español de las Américas: Acercamientos discursivos* (pp. 11-24). Ottawa: Legas.
- Kress, G. (2005) Alfabetismo y multimodalidad. Un marco teórico. En G. Kress, *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación* (pp. 49-82). Granada, España: Ediciones Aljibe.
- Selander, S. y Kress, G. (2008). *Design för lärande – et multimodalt perspektiv*. Estocolmo: Nordstedt

# LA RADIO: UNA HERRAMIENTA DIDÁCTICA EFECTIVA PARA ENSEÑAR INGLÉS

Cecilia Cisterna Zenteno  
Universidad de Concepción  
cecisterna@udec.cl

María Edith Larenas San Martín  
Universidad de Concepción  
mlarenas@udec.cl

## RESUMEN

El presente artículo describe la realización de un proyecto de innovación pedagógica que abordó el uso de la radio como recurso didáctico para la enseñanza del idioma extranjero inglés a la comunidad local de la ciudad de Concepción (Región del Bío Bío). En el proyecto participaron dos académicas del Departamento de Idiomas Extranjeros de la Facultad de Humanidades y Arte y un grupo de estudiantes del último año de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de Concepción. La experiencia consistió en el diseño e implementación del programa radial “Aprende inglés a través de la Radio”, el cual contempló diez cápsulas radiales (de cuatro minutos de duración cada una) transmitidas diariamente por la Radio Universidad de Concepción. Para articular y dar unidad al programa, los episodios se centraron en las experiencias del personaje ficticio Pedro Ramírez: un chileno que decide viajar al extranjero para perfeccionar su nivel de inglés y que vive distintas situaciones en la ciudad de Nueva York, donde tiene que aprender a “sobrevivir” utilizando la lengua. A través del programa radial se brindó a los auditores la oportunidad de aprender algunas frases en inglés de gran utilidad al momento de viajar al extranjero o en caso de enfrentarse a la interacción con hablantes nativos de la lengua en el contexto inmediato.

**PALABRAS CLAVE:** Inglés, innovación, radio, programa, episodios, frases útiles.

## INTRODUCCIÓN

El inglés es uno de los idiomas de mayor uso en la comunidad internacional y constituye la lengua oficial de cerca de 75 territorios a nivel mundial. El dominio de este en diferentes niveles es fundamental en la actualidad, dado que la sociedad experimenta diariamente un contexto interconectado y globalizado, que requiere la utilización del idioma en las distintas áreas del conocimiento. Si bien hasta hace algún tiempo atrás el conocer una lengua ex-

trajera era considerado un privilegio, hoy en día es una necesidad y un complemento que brinda nuevas oportunidades tanto en el campo laboral como en ámbitos internacionales.

En Chile una de las preocupaciones actuales es el fomento del aprendizaje del inglés, al ser el código comunicativo a través del cual se establecen relaciones políticas y económicas que no se limitan al territorio hispanoamericano, sino que también se extienden a Asia, América del Norte y Europa. No obstante, a pesar de las iniciativas que se han desarrollado para fomentar el aprendizaje del idioma, los resultados de las mediciones que se han realizado en la población no son alentadores. Según la última evaluación aplicada por la empresa de capacitación de idiomas *Education First*, Chile se ubica en la posición número 8 (de 14) respecto a la población latinoamericana que presenta un bajo nivel de dominio del inglés. Los países desarrollados continúan siendo los que tienen mejor nivel de inglés como segunda lengua<sup>30</sup>.

Frente a tal escenario, es necesario reflexionar sobre las posibles causas que motivan la problemática para poder trabajar en soluciones que permitan superarla. Ngonga (2002) señala que la actitud, la falta de recursos adecuados y el constante uso de la lengua materna durante el proceso educativo (tanto formal como informal) dan cuenta del bajo nivel de desempeño en inglés de la población en algunos países. En aquellos países que alcanzan un mayor nivel de proficiencia en el idioma, destaca el uso de los medios masivos de comunicación —principalmente, radio y televisión— como herramientas para la difusión de la lengua extranjera. En este sentido, la radiodifusión constituye un medio de enseñanza útil para el aprendizaje de una lengua no nativa y puede ser utilizada como un recurso didáctico en las clases tradicionales que se imparten en el aula. Si este medio es utilizado de manera apropiada y acorde a los objetivos de enseñanza, se convierte en un recurso de aprendizaje motivador y efectivo. Bates (1984) sostiene que el uso de las lecciones a través de la radio estimula significativamente el aprendizaje de los estudiantes. Otros autores, como Heinich, Russell, Molenda y Smaldino (2002), enfatizan el valor de la tecnología de la radio y recomiendan su uso porque potencia en los aprendientes la imaginación y la comprensión oral.

Sobre el uso de la radio con fines educativos, se debe destacar que, a la fecha, la investigación existente es acotada y, por lo tanto, se infiere que ha sido un recurso didáctico relativamente poco considerado como estrategia educativa (más aún en la enseñanza-aprendizaje del inglés). En los países en vías de desarrollo, la radio se ha utilizado principalmente como recurso para difundir información relacionada con temas de salud, nutrición y educación. Según Cerqueira (1979), la radio es una herramienta efectiva para la transmisión de materias de interés general y de contenidos especializados que aluden a grupos específicos. En Asia existen 44 estaciones de radio y varias cadenas televisivas universitarias —como Universitas Terbuka (Indonesia) e Indira Gandhi Natio-

<sup>30</sup> Información disponible en: <http://www.ef.com.ar/epi/#latam>.

nal Open University— que han hecho uso extensivo de la radio y la televisión para la enseñanza del inglés (a través de clases directas) y para la transmisión de los contenidos en los colegios. Igualmente, en las instituciones de enseñanza primaria de Kenya se han utilizado programas radiales para fomentar el aprendizaje del inglés y la tecnología radial es considerada por los profesores como una herramienta útil para enseñar idiomas como el inglés, francés y alemán en todos los niveles educativos. En este contexto, los programas de lenguas en la radio ayudan a incrementar el dominio léxico de los estudiantes y su pronunciación, dado que se tiende a imitar a los presentadores.

En los países desarrollados las transmisiones radiales en los colegios son consecuencia de convenios entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Información. Para Chile sería un logro significativo potenciar el aprendizaje del idioma a través de un canal de televisión o de un programa radial en forma gratuita, a semejanza de lo que realizan países como España, India y Japón. A pesar de que la radio y la televisión han sido ampliamente utilizados como herramientas educativas desde los años 1920 y 1950, en Chile han surgido sólo un par de iniciativas destinadas a dicho fin, a saber: TELEDUC (Universidad Católica, 1977), Proyecto NOVASUR (implementado por el Consejo Nacional de Televisión en el año 2000) y Educarchile (portal creado por el Ministerio de Educación y Fundación Chile).

Respecto de programas radiales chilenos con espacios orientados a difundir el uso del inglés a la comunidad, se han identificado algunos proyectos incipientes que no se han consolidado como políticas nacionales de difusión. Uno de estos es “TalkChile”, un proyecto gestado por dos estudiantes de inglés (Martín Andrade y Nicolás Sánchez) quienes se preguntaron de qué manera aquellas personas que no contaban con facilidades de acceso a un curso de inglés podían aprender el idioma o, quienes lo estudiaban, perfeccionarlo. Otra iniciativa fue desarrollada por Radio Sol de Antofagasta que a través de su espacio “Inglés Fácil” difundió la enseñanza de algunas frases clave para mejorar la comunicación con los turistas de habla inglesa.

Acogiendo la necesidad de utilizar los medios de comunicación para enseñar inglés a la comunidad, surgió en la Universidad de Concepción la idea de crear un espacio para acercar el idioma a la población. El proyecto de innovación que se presenta fue dirigido por dos académicas de la universidad y se denominó “Aprende Inglés a través de la Radio”; en su implementación también participó un grupo de estudiantes del último año de la carrera de Pedagogía en Inglés. El proyecto se inició en el año 2014 con el diseño y grabación de las cápsulas radiales, para ser concretado durante el primer semestre del año 2015 con la transmisión de los episodios a través de la Radio Universidad de Concepción (Radio UdeC).

## **DISEÑO DE LA INNOVACIÓN**

### **1. Objetivos y metodología.**

El objetivo principal del proyecto de innovación fue promover el aprendizaje del inglés en la comunidad local a través de la emisión de cápsulas radiales. Esto para brindar a los habitantes de la ciudad de Concepción y alrededores la oportunidad de desarrollar habilidades comunicativas básicas para la interacción con hablantes nativos de la lengua en situaciones cotidianas.

Cabe señalar que la metodología utilizada en este proyecto consistió en la emisión de cápsulas radiales centradas en las vivencias ficticias del chileno Pedro Ramírez, quien viajó a la ciudad de Nueva York para perfeccionar su inglés. En esta ciudad, Pedro se vio enfrentado a distintas situaciones, las que fueron presentadas a través de mini diálogos que el auditor debía escuchar y repetir. Las cápsulas que estructuraron el programa se desarrollaron completamente en inglés y tuvieron una duración de 3-4 minutos.

### **2. Etapas de desarrollo.**

La ejecución del proyecto consideró el desarrollo de tres etapas y la serie de actividades que se presentan en la Tabla 1:

**Tabla 1.** *Desarrollo de las etapas de planificación del proyecto.*

	<b>Actividades desarrolladas</b>
<b>ETAPA INICIAL</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Selección de los temas a abordar en las cápsulas.</li><li>• Selección de los estudiantes que participaron en las cápsulas.</li><li>• Desarrollo de guiones para los episodios.</li><li>• Validación de los guiones por parte de hablantes nativos y profesores de inglés.</li><li>• Entrenamiento de los estudiantes sobre técnicas de grabación.</li><li>• Grabación de episodio piloto.</li></ul>
<b>ETAPA DE DESARROLLO</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ensayos de guiones trabajados con el equipo.</li><li>• Grabación de 10 episodios.</li><li>• Edición de episodios (cápsulas).</li></ul>
<b>ETAPA FINAL</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Evaluación de la grabación de las cápsulas.</li><li>• Evaluación y retroalimentación por parte de Radio UdeC.</li><li>• Transmisión de las cápsulas a través de Radio UdeC.</li></ul>

### 3. Estructura de las cápsulas radiales.

La estructura que se utilizó en el diseño de cada cápsula de inglés se describe a continuación:

1. **Apertura.** Cada espacio de “Aprende Inglés a través de la Radio” se anunció con la canción “*New York, New York*” de Frank Sinatra, ya que es una melodía que los auditores reconocen fácilmente y que pueden asociar al idioma. El locutor de la radio anunció en español el nombre del espacio.
2. **Introducción.** Un narrador se encargó de describir brevemente en inglés el contexto en el que se desarrolla la acción (por ejemplo: “*At the restaurant*”).
3. **Presentación del diálogo.** El diálogo se presentó a los auditores para que se familiarizaran con la situación y con algunas frases en el idioma.
4. **Repetición del diálogo.** El mismo diálogo previamente presentado se repitió, pero con pausas intermedias, con el propósito de que el auditor tuviera la oportunidad de escuchar y repetir cada parlamento.
5. **Formulación de preguntas.** Una vez finalizada la repetición del diálogo, se formularon tres o cuatro preguntas extraídas de la misma conversación para que el auditor las respondiera libremente utilizando información personal.
6. **Cierre del programa.** Cada cápsula finalizó con la melodía inicial, invitando a los auditores a sintonizar los siguientes capítulos para seguir practicando el idioma.

### 4. Situaciones del programa “Aprende Inglés a través de la Radio”.

En la elaboración de los diálogos de cada situación se utilizaron textos para la enseñanza del inglés como *Basic Survival English* y *Survival English* (editorial Macmillan). En Tabla 2 se presentan los temas de cada episodio:

**Tabla 2.** Situaciones presentadas en cada cápsula.

	Tema
Episodio 1	<i>Introducing myself.</i>
Episodio 2	<i>At the checking-desk at the airport.</i>
Episodio 3	<i>Giving personal information at passport control.</i>
Episodio 4	<i>Taking a taxi in New York.</i>

<b>Episodio 5</b>	<i>At the hotel.</i>
<b>Episodio 6</b>	<i>Asking for directions.</i>
<b>Episodio 7</b>	<i>At the restaurant.</i>
<b>Episodio 8</b>	<i>At the doctor's office.</i>
<b>Episodio 9</b>	<i>Shopping.</i>
<b>Episodio 10</b>	<i>Saying Good Bye.</i>

## **PRINCIPALES RESULTADOS DE LA INNOVACIÓN**

Entre los principales resultados del proyecto de innovación implementado destacan los siguientes:

1. Presentación de ponencia titulada *La televisión y la radio al servicio del aprendizaje del inglés* en el I Congreso Nacional de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras: “Desafíos de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras en el siglo XXI”, organizado por la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad Santo Tomás (Santiago, Chile).
2. Participación activa de los estudiantes de Pedagogía en Inglés en el proyecto de innovación pedagógica orientado a ofrecer un servicio público a la comunidad.
3. Desarrollo de una tesis de pregrado centrada en la temática del uso de la radio como recurso didáctico para la enseñanza del inglés, desarrollada por una de las estudiantes de la carrera de Pedagogía en Inglés que participó en la grabación de las cápsulas.
4. Uso de las cápsulas radiales como material didáctico para desarrollar actividades en el aula y fortalecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas en el idioma.
5. Innovación en la programación que ofrece Radio UdeC, que se convirtió en la primera radioemisora regional en transmitir un programa para la enseñanza del inglés.

## **CONCLUSIONES**

Debido a que el medio radial tiene amplia difusión en la comunidad, es importante que las iniciativas educativas mediante el uso de medios de comunicación masivos se puedan fortalecer y ampliar, especialmente si la preocupación del país se centra en llegar a ser una comunidad bilingüe. Una forma

efectiva de aprender inglés es incorporar en las clases formales el uso tanto de programas radiales como televisivos, dado que constituyen un recurso visual y auditivo de aprendizaje efectivo para los aprendientes de lenguas.

Mediante la creatividad y una adecuada orientación pedagógica, es posible obtener excelentes resultados de aprendizajes y transformar las estaciones radiales locales en fuentes de difusión de contenidos formativos para la población. Experiencias innovadoras como la presentada pueden conducir al desarrollo de estudios de tipo investigación-acción en el campo educativo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bates, A. (1984). *Difusión de la Educación: Una evaluación*. Londres: Constable.
- Cerqueira, S. (1979). Una comparación de las técnicas de difusión, así como un método directo para la Educación Nutricional en México Rural. *Revista de Educación Nutricional*, 11, 133-137.
- Heinich, R., Molenda, M., Russell, J. y Smaldino, S. (2002). *Instructional media and technology learning*. NJ: Pearson Education.
- Ngonga, B. (2002). Una Evaluación del Idioma Inglés en Formación. Docente a la luz de las necesidades del aula. Un estudio de caso de la Universidad de Maseno. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Maseno.

# MENTORES PARES EN PRÁCTICAS INTERMEDIAS EN LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA DEL CAMPUS LOS ÁNGELES

Marcela Núñez Solís  
Universidad de Concepción  
marcenun@udec.cl

## RESUMEN

La innovación universitaria que se presenta se desarrolló durante el año 2014 y consistió en la realización de un programa de mentoría denominado “Mentores pares en prácticas intermedias en las carreras de pedagogía del Campus Los Ángeles”, a fin de dar respuesta al Convenio de Desempeño UCO-1203 en el ámbito de las Prácticas Pedagógicas. El programa se implementó con el propósito de apoyar tanto el desarrollo académico como el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes de prácticas intermedias de cuatro carreras de pedagogía del Campus Los Ángeles de la Universidad de Concepción, a saber: Educación Básica, Educación Diferencial, Educación Parvularia y Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología. La finalidad del programa fue generar instancias de reflexión permanente que facilitarían a los alumnos sus prácticas en los centros educativos. El trabajo de innovación se efectuó a lo largo de tres etapas: preparación; implementación y evaluación de proceso (lo que implicó capacitar a ocho alumnos como mentores); y evaluación final (para la cual se llevaron a cabo entrevistas, grupos focales y un “Coloquio de Alumnos Mentores”). Las apreciaciones de los estudiantes involucrados permitieron dar respuesta a los objetivos propuestos: alumnos mentores y mentorizados señalaron que percibieron de manera constructiva el apoyo brindado (mentor) y recibido (mentorizado) en cuanto a lo académico y al desarrollo de habilidades sociales. Por lo tanto, los estudiantes mentorizados sugirieron que el trabajo con mentores pares debe ser incorporado en la formación académica a partir de las prácticas iniciales.

**PALABRAS CLAVE:** Mentoría, innovación, mentor, mentorizados generales, mentorizados personalizados.

## INTRODUCCIÓN

El conocimiento debe ser situado y distribuido, lo que implica que las interacciones sociales y el contexto en el que estas tienen lugar adquieren gran relevancia (Marcelo, 1999, en Hirmas, 2014). Es así como las prácticas docentes tienen un impacto trascendental en la formación inicial y continua de los

futuros profesores, ya sea desde el punto de vista de la formación académica o desde la perspectiva práctica, es decir, el quehacer del docente se constituye en el centro educativo (Hirmas, 2014). Justamente es en el último punto donde los estudiantes de carreras de pedagogía presentan dificultades, especialmente en el desarrollo de las prácticas intermedias que implican, entre otras cosas, transferir/concretizar los aprendizajes adquiridos desde el ámbito teórico al práctico y el desarrollo de procesos sistemáticos de reflexión que les permitan enfrentar las dificultades del quehacer pedagógico y tomar decisiones respecto de las mismas. En este sentido, los programas de prácticas profesionales plantean como desafío el logro de la reflexión acerca del ejercicio docente, consecuencia de que, en general, los procesos de análisis sobre el quehacer docente se desarrollan de manera aislada (a partir de esfuerzos individuales), sin un acompañamiento sistemático y estructurado por parte de las instituciones universitarias (Hirmas, 2014).

Dado esto —y en el contexto de los Convenios de Desempeño de Prácticas Pedagógicas UCO-1203—, en el Campus Los Ángeles de la Universidad de Concepción se abordó la problemática por medio de la realización de mentorías entre pares. Esto implicó el desarrollo de una innovación mediante procesos de acompañamiento entre estudiantes de pedagogía (mentorizados) y alumnos universitarios de cursos superiores (mentores). Estos últimos habían vivenciado previamente experiencias similares y evidenciaron un perfil que les permitió orientar a sus compañeros que se encontraban realizando prácticas intermedias en centros educativos.

Si bien las mentorías entre pares han sido utilizadas con éxito en educación superior, en el ámbito de las prácticas intermedias no existen propuestas concretas al respecto. Este tipo de acompañamiento es importante para prevenir posibles fracasos y puede enfocarse en las relaciones sociales que mantenga el alumno mentorizado en un determinado establecimiento y también en lo académico, dado que a lo largo de las prácticas intermedias los alumnos deben iniciar intervenciones pedagógicas acotadas dentro del aula. Es relevante señalar que el “mentor” es un alumno que vivenció recientemente similares experiencias, por lo tanto, tiene mayor cercanía y empatía frente a las dificultades que pueda presentar su par. El alumno mentor proporciona a su mentorizado instancias de apoyo más cercanas y de reflexión sistemática, lo que comúnmente no se da en las prácticas intermedias a nivel universitario. Ante lo anterior, se consideró la estrategia de formar alumnos como mentores debido a los beneficios concretos que un compañero o par mentorizado puede conseguir de ellos, gracias al plano de igualdad en el que se relacionan y a las características que comparten (ya sean problemas o necesidades similares, experiencias académicas recientes, empatía con sus iguales, ayuda mutua, entre otras) (Álvarez y García, 2002, en Manzano, Martín, Rísquez y Sánchez, 2012).

## **DISEÑO DE LA INNOVACIÓN**

### **1. Objetivos.**

Para efectos de este trabajo, la denominación “mentorizados generales” se refiere a todo el grupo curso asignado a un mentor (20 o 30 alumnos aproximadamente), mientras que el concepto de “mentorizados personalizados” se entiende como un subgrupo del curso asignados a un mentor (3 o 4 estudiantes). Clarificado esto, los objetivos que guiaron la implementación del programa de mentoría “Mentores pares en prácticas intermedias en las carreras de pedagogía del Campus Los Angeles” fueron los siguientes:

- Entregar apoyo académico a los alumnos de prácticas intermedias: mentorizados generales y mentorizados personalizados.
- Proporcionar instancias permanentes de reflexión a los alumnos mentorizados personalizados.
- Brindar apoyo en el desarrollo de habilidades sociales a los alumnos de prácticas intermedias: mentorizados generales y mentorizados personalizados.

En la recolección de datos participaron alumnas seminaristas<sup>31</sup> de la carrera Educación Parvularia de la Universidad de Concepción (Campus Los Angeles).

### **2. Etapas de la innovación.**

El programa “Mentores pares en prácticas intermedias en las carreras de pedagogía del Campus Los Angeles” se implementó entre los meses de mayo y diciembre del año 2014 y en él participaron estudiantes de las carreras de Educación Básica, Educación Diferencial, Educación Parvularia y Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología. De las anteriores fueron seleccionados y capacitados —de acuerdo a sus características y habilidades— dos alumnos por carrera para cumplir el rol de mentores.

A continuación se exponen las etapas en las que se implementó el proyecto de innovación y las actividades realizadas en cada una de ellas.

---

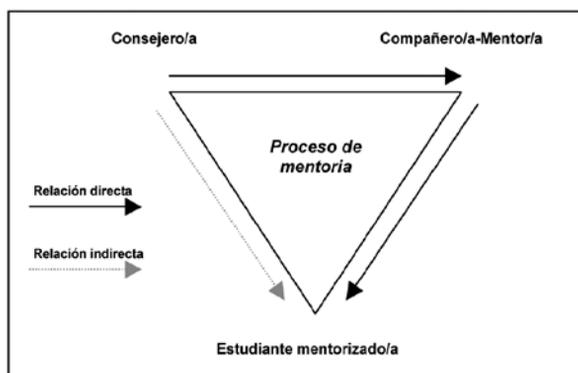
<sup>31</sup> Carla García Rebolledo, Catalina Novoa Mellado, Camila Navarrete Morales y Nayareth Valdebenito Cuevas.

**Tabla 1.** *Etapas consideradas en la innovación y actividades realizadas.*

<b>Etapa</b>	<b>Actividades desarrolladas</b>	<b>Periodo de actividad</b>
<b>Preparación</b>	Reunión entre jefes de carrera, coordinador del Programa de Mentores Pares y docentes involucrados: organización del trabajo de mentoría.	Mayo a julio.
<b>Implementación y Evaluación de proceso</b>	Capacitación de alumnos mentores (dos por carreras): ocho estudiantes mentores en total.	Agosto
	Sesiones quincenales coordinadas por el mentor con su grupo de mentorizados generales.	Agosto a noviembre
	Reuniones quincenales individuales entre mentor y mentorizado (mentorizado personalizado).	Septiembre a noviembre
	Reuniones semanales de planificación y evaluación entre el profesor de asignatura y el alumno mentor.	Agosto a diciembre
	Monitoreo del trabajo de innovación: reuniones sistemáticas entre el coordinador del Programa de Mentores Pares, los mentores y los docentes involucrados.	Agosto a diciembre
<b>Evaluación Final</b>	<b>Grupos focales:</b> dirigido a los mentorizados generales para conocer su percepción frente al apoyo brindado por el mentor asignado.	Noviembre
	<b>Entrevista semiestructurada (A):</b> aplicada a los mentorizados personalizados para conocer su percepción frente al apoyo brindado por el mentor.	Noviembre
	<b>Entrevista semiestructurada (B):</b> aplicada al mentor para conocer su percepción sobre el apoyo que brindaron a sus mentorizados generales y personalizados.	Diciembre
	<b>Coloquio:</b> exposición de experiencias por parte de los ocho mentores en presencia y apoyo de los docentes involucrados y con la participación del coordinador del Programa.	Diciembre

### 3. Relación Triádica.

El proceso de mentoría se llevó a cabo en base al establecimiento de una relación triádica, donde los agentes implicados fueron: (1) consejero/a (profesor de asignatura asociada a pasantía), (2) alumno mentor y (3) estudiante mentorizado. Dicha relación se desarrolló de la siguiente forma: “[...] el consejero asesora y supervisa al compañero o mentor y este orienta de forma directa al estudiante mentorizado, desde una relación de mentoría entre iguales” (Sánchez, Manzano, Rísquez y Suárez, 2011, 723). La relación triádica se expone a continuación (Figura 1):



**Figura 1.** Relación triádica entre consejero/a, compañero/a-mentor/a y estudiante mentorizado. Fuente: Sánchez et al., 2011, 5.

En el trabajo realizado el apoyo al grupo mentorizado fue general y se llevó a cabo mediante actividades desarrolladas en sesiones quincenales, mientras que la orientación y el trabajo con los mentorizados personalizados incluyó sesiones individuales (también quincenales), ya que buscó responder de manera más específica a los requerimientos particulares de los alumnos. A su vez, el mentor (alumno) se reunió frecuentemente con el profesor de asignatura (consejero), puesto que fue con quien debió planificar y evaluar permanentemente el trabajo efectuado. Las mentorías implicaron también la colaboración de dos profesores por especialidad porque cada una de las prácticas intermedias se vinculó a una asignatura determinada. Por lo tanto, dado que fueron cuatro las carreras involucradas, en la implementación del programa participaron un total de ocho profesores y ocho alumnos mentores.

El programa ofreció una mentoría de tipo formal, puesto que desde un inicio los objetivos fueron determinados y se desarrollaron actividades de manera sistemática durante el semestre para poder cumplirlos. Una tutoría (o mentoría formal) incluye acciones institucionales que implican una estructu-

ración de la frecuencia, el contenido y el período de tiempo destinado a la intervención (Borges y Carvalho, 2010, en Albanaes, Marques de Sousa y Patta, 2015). Además, se efectuó una mentoría entre pares, ya que se llevó a cabo entre alumnos universitarios de edades similares, lo que permitió una mayor horizontalidad en la relación mentor-mentorizado. Al respecto, Boronat, Castaño y Ruiz (2007) plantean que cuando el mentor y el mentorizado son estudiantes de la misma institución la mentoría se apoya en una relación personal de espontaneidad.

El programa de mentoría desarrollado en el Campus Los Ángeles fue de carácter grupal e individual: el mentor trabajó con la totalidad de los estudiantes de un curso asignado (grupo mentorizado) y, además, con un pequeño subgrupo de 3 o 4 alumnos (mentorizados personalizados). La participación de los alumnos mentorizados personalizados fue voluntaria, ya que, de lo contrario, se habría perdido el sentido del acompañamiento (el alumno debe sentir la necesidad y voluntad de querer ser apoyado). En el proceso de mentoría tanto el mentor como los mentorizados se benefician: el primero porque puede consolidar y afianzar los aprendizajes antes adquiridos y fortalecer sus habilidades sociales; el segundo porque cuenta con la posibilidad de desarrollar una serie de conocimientos y conductas que le permitirán enfrentar de mejor forma su práctica intermedia. Por su parte, el profesor de asignatura asociada a la pasantía fue un agente fundamental para que el desarrollo de las mentorías entre pares fuese efectivo.

## **PRINCIPALES RESULTADOS DE LA INNOVACIÓN**

Para el desarrollo de las mentorías entre pares, uno de los objetivos planteados apuntó a “entregar apoyo académico a los alumnos de prácticas intermedias: mentorizados generales y mentorizados personalizados”. En este sentido, es posible señalar que ambos mentorizados (generales y personalizados) indicaron que hubo apoyo permanente y real compromiso por parte de los mentores implicados. Además, declararon que estos últimos aclaraban dudas sobre los contenidos de enseñanza y las formas de llevarlos a la práctica pedagógica. También observaron que los mentores los apoyaban en los trabajos solicitados por el profesor de asignatura asociada a la pasantía, lo que facilitó su desempeño académico. Del mismo modo la mayoría de los mentores manifestó su bienestar frente al rol asumido, ya que gracias a él pudieron, basándose en su propia experiencia, apoyar a sus pares de cursos inferiores.

En relación al segundo objetivo (“proporcionar instancias permanentes de reflexión a los alumnos mentorizados personalizados”), es posible indicar que los alumnos mentorizados personalizados señalaron que la reflexión fue uno de los medios por los cuales resolvieron sus inquietudes, dado que los mentores, a medida que avanzaba el proceso de pasantía, les solicitaban buscar en conjunto soluciones a los problemas que se les iban suscitando. Respecto a este tema, es importante señalar que, en general, los mentorizados (generales

y personalizados) declararon que los mentores no les brindaban las respuestas frente a sus interrogantes, sino que los invitaban a reflexionar sobre sus inquietudes y a repensar su quehacer en aula. Esto último se dio tanto en las sesiones grupales como en las individuales. Sumado a esto, de acuerdo a lo indicado por los mentorizados, el mentor actuó como mediador entre ellos y el docente de asignatura; varios alumnos mentorizados reconocieron que muchas veces no se atrevían a plantear sus interrogantes a su profesor (por pudor o, simplemente por la diferencia etaria que existe entre ambos y que no facilita una comunicación fluida). Las respuestas de los mentorizados evidenciaron también que en varias oportunidades los mentores a cargo les facilitaron materiales académicos o la búsqueda de información en diversas fuentes.

El último de los objetivos del proyecto de innovación fue “brindar apoyo en el desarrollo de habilidades sociales a los alumnos de prácticas intermedias: mentorizados generales y mentorizados personalizados”. Frente a este se puede evidenciar que en su mayoría los alumnos valoraron favorablemente el apoyo de los mentores porque a diferencia de años anteriores se sintieron más acompañados y comprendidos a lo largo de su proceso de pasantía. Igualmente, los mentorizados observaron que los mentores fueron compañeros muy empáticos, consecuencia de que los escuchaban no sólo cuando planteaban problemas académicos, sino que también cuando manifestaban cuestiones de índole personal o social que se les suscitaban en la universidad, centros de pasantía o en un contexto más privado (familiar). Esto permitió crear relaciones de confianza y cercanía entre el mentor y los mentorizados (especialmente, entre el mentor y los mentorizados personalizados).

En general, los mentores se manifestaron muy conformes con el apoyo brindado a sus compañeros y reconocieron que el trabajo con el psicólogo en la instancia de capacitación (previa al desarrollo del programa) les brindó las herramientas para poder contener y ser más empáticos con sus compañeros mentorizados. Finalmente, una sugerencia que aportaron los alumnos mentorizados fue que el programa se incorporase al proceso de formación desde las prácticas profesionales iniciales, a raíz de que desde el comienzo del trabajo práctico en contextos de enseñanza reales los estudiantes necesitan de un mayor apoyo y andamiajes. Dicha sugerencia fue considerada para el trabajo de innovación desarrollado el año 2015 que, a la fecha, se encuentra vigente.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Albanaes, P., Marques de Sousa, F. y Patta, M. (2015) Programas de tutoría y mentoría en universidades brasileñas: un estudio bibliométrico. *Revista de Psicología*, 1(33), 21-56. Disponible en: <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v33n1/a02v33n1.pdf>.
- Boronat, J., Castaño, M. y Ruiz, E. (2005). La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario. *Revista electrónica interuniversitaria de formación*

*del profesorado*, 5 (8). Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4728483>

Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, 15(1), 127-143. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art08.pdf>.

Manzano, N., Martín, A., Sánchez, M., Rísquez, A. y Suárez, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XXI*, 2(15), 93-118. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3894024>.

Sánchez, M., Manzano, N., Rísquez, A. y Suárez, M. (2011). Evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la Educación Superior a distancia. *Educación*, 356, 719-732. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3734903>.

# ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: APORTES DE SU IMPLEMENTACIÓN EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

Xeny Godoy Montecinos  
Universidad de Concepción  
xgodoy@udec.cl

Jeannette Parra Cisterna  
Universidad de Concepción  
jeparra@udec.cl

Cristhian Espinoza Navarrete  
Universidad de Concepción  
cristhianbernes@udec.cl

Luis Alejandro Castro  
Universidad de Concepción  
luicastroa@udec.cl

David Robles Illesca  
Universidad de Concepción  
davidrobles@udec.cl

Andrea Tapia Figueroa  
Universidad de Concepción  
andrtapi@udec.cl

Lorena Segura Inostroza  
Universidad de Concepción  
esegura@udec.cl

Jaqueline Valdebenito Villalobos  
Universidad de Concepción  
javaldebenito@udec.cl

Aurora Gutiérrez Echavarría  
Universidad de Concepción  
mgutierrez@udec.cl

## RESUMEN

El artículo da cuenta de un proyecto de innovación consistente en la implementación de prácticas de alfabetización académica coordinadas entre los docentes de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción a fin de apoyar a los estudiantes de este programa. La implementación de prácticas de alfabetización se focalizó en mejorar las competencias básicas y genéricas de los estudiantes que ingresan a primer y segundo año de la carrera. Apoyados en la articulación de las distintas asignaturas, los docentes buscaron generar consistencia entre las exigencias establecidas, la forma de evaluar y lo que se enseña explícitamente en torno a las actividades de lectura y escritura académicas. Esto significó, entre otras actividades, diseñar un programa de lecturas graduado en términos de complejidad, variedad y extensión con el propósito de aumentar el trabajo académico a lo largo del primer semestre de la carrera. Paralelamente, se estableció un trabajo continuo de mediación y modelamiento de las lecturas con la finalidad de generar los contextos y explicitar las claves de lectura para cada uno de los textos solicitados. Se procedió de la misma manera en lo referente a las actividades de escritura, las que en un principio, y para todas las asignaturas involucradas, consistieron en resúmenes de entre 150-200 palabras, confección de fichas de lecturas e informes de laboratorio,

para luego abordar la producción de monografías (primer año de la carrera) y ensayos (segundo año de la carrera).

**PALABRAS CLAVE:** Alfabetización académica, lectura, escritura, docentes, formación.

## INTRODUCCIÓN

Dentro de las dificultades que manifiestan los estudiantes de pregrado en los primeros años de las carreras de pedagogía de la Facultad de Educación (Universidad de Concepción) se encuentran aquellas relacionadas con el manejo de la lengua escrita: lectura y escritura. Un modelamiento adquirido en los 12 años de enseñanza formal orientado principalmente a textos narrativos literarios, además de un escaso manejo de recursos de escritura, inciden en que las primeras lecturas académicas de los cursos iniciales de pregrado universitario sean para los estudiantes una dificultad pocas veces salvable. A lo anterior se deben sumar los requerimientos de egreso de los programas encargados de formar profesores, los que están siendo cada vez más exigentes. Los problemas de alfabetización académica de los estudiantes traen consigo un dilema no menor relacionado con los índices de retención de los estudiantes en la universidad en los primeros años de formación, puesto que existe la idea preconcebida de que un número importante de estudiantes son candidatos a fracasar y sólo algunos podrán finalizar exitosamente el programa.

La importancia de un programa de alfabetización académica reside en la posibilidad de brindar a todos los estudiantes igualdad de oportunidades. Esto no implica atenuar las exigencias de las asignaturas, sino que establecer resultados de aprendizaje acordes y diseñar estrategias metodológicas que permitan a los estudiantes poder enfrentarlas y superarlas. En este contexto, alfabetizar académicamente supone “un conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2012, 13).

El hacer que los estudiantes que cursan los primeros años de formación universitaria sean partícipes de la cultura discursiva de las disciplinas requiere de un paso previo. En primer lugar, conlleva a que los docentes a cargo de las asignaturas consideren como un aspecto fundamental el acceso de los estudiantes al manejo académico de la lengua escrita, puesto que este da forma al contenido de las disciplinas. Los docentes tienen dos miradas al respecto (Carlino, 2012): quejarse de lo mal que leen y escriben los estudiantes, o culpar a otros (enseñanza media, profesores de Lenguaje, otros docentes de primer año encargados de talleres de comunicación oral y escrita). En segundo lugar, otro paso previo al acceso de los estudiantes a la comunidad discursiva se relaciona con que los docentes involucrados en la enseñanza de las disci-

plinas desarrollen un trabajo articulado y progresivo de inducción y enseñanza directa de las destrezas lingüísticas que permitan el acceso de los estudiantes a las lecturas especializadas y a la elaboración de textos académicos (informes, resúmenes, respuestas de certámenes, etc.). Las abundantes investigaciones y propuestas metodológicas sobre el tema de la alfabetización académica (Bahloul, 2013; Carlino, 2012; Domecq, 2014; Figueroa, Aillon, Yáñez, y Ajagan, 2008; Navarro y Revel, 2013) confluyen en un punto central: la necesidad imperiosa de que su práctica sea abordada desde el conjunto de las disciplinas.

Teniendo en cuenta tales problemáticas surgió este proyecto de innovación que consistió en la implementación de prácticas de alfabetización académica, donde participó un grupo de 9 docentes de asignaturas (formación general, incluyendo Inglés y de especialidad) de primer y segundo año de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción.

## **DISEÑO DE LA INNOVACIÓN**

El proyecto de innovación que se llevó a cabo consistió en la implementación de un trabajo articulado de alfabetización académica dirigido a estudiantes de primer y segundo año de Educación Diferencial. Los objetivos que se determinaron para la realización del proyecto estuvieron relacionados con la posibilidad de brindar apoyo a los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades de lectoescritura académica, teniendo en consideración las limitaciones observadas en estudiantes de generaciones anteriores en cuanto al dominio del lenguaje académico.

De este modo, el objetivo general que guio el diseño e implementación de la innovación fue brindar oportunidades de desarrollo de competencias básicas y genéricas de lectoescritura académica en estudiantes de primer y segundo año de la carrera de Educación Diferencial. Los objetivos específicos determinados para su consecución fueron:

- 1) Elaborar un instrumento de diagnóstico de competencias de lectura y escritura académica pertinente a las necesidades de formación de la carrera.
- 2) Construir un perfil inicial de los estudiantes, a partir de los resultados de la aplicación del instrumento de diagnóstico.
- 3) Diseñar y proponer un programa de intervención para la alfabetización académica de estudiantes de primer y segundo año de la carrera de Educación Diferencial.
- 4) Implementar un programa de alfabetización académica para el desarrollo de competencias lingüísticas.
- 5) Reevaluar el programa de alfabetización académica para el desarrollo de competencias lingüísticas.

Acorde a los objetivos planteados, el diseño e implementación de la

propuesta de innovación se llevó a cabo teniendo en consideración distintas fases de trabajo. Las etapas del desarrollo de la innovación se ilustran en la Tabla 1.

**Tabla 1.** *Etapas propuestas para el desarrollo del proyecto de alfabetización académica.*

<b>SEMESTRE 1</b>	<b>ACTIVIDADES</b>
<b>ETAPA 1: Organización.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de instrumentos para el diagnóstico de competencias de lectura y escritura académica pertinentes a las necesidades de formación de los estudiantes de la carrera de Educación Diferencial.</li> <li>• Construcción de un perfil inicial de los estudiantes, a partir de los resultados obtenidos en la aplicación de instrumentos elaborados.</li> <li>• Desarrollo de una propuesta para el programa de intervención.</li> <li>• Implementación del programa de alfabetización académica para el desarrollo de competencias básicas de lectoescritura.</li> <li>• Desarrollo de un seminario sobre alfabetización académica dirigido a los docentes del Campus Los Ángeles de la Universidad de Concepción.</li> </ul>
<b>SEMESTRE 2</b>	
<b>ETAPA 2: Implementación.</b>	Implementación del programa de alfabetización académica para el desarrollo de competencias lingüísticas (lectura y escritura) en estudiantes de primer y segundo año de la carrera de Educación Diferencial.
<b>SEMESTRE 3</b>	
<b>ETAPA 3: Evaluación del programa de alfabetización académica y generación de productos.</b>	<b>ACTIVIDADES:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación de la implementación del programa de alfabetización académica para el desarrollo de competencias lingüísticas.</li> <li>• Elaboración de perfil intermedio del estudiante.</li> <li>• Redacción de un artículo de investigación para ser publicado a fin de socializar la experiencia.</li> <li>• Difusión de la investigación a través de la asistencia a Seminarios.</li> </ul>

Si bien el trabajo coordinado entre los docentes que trabajan en la carrera de Educación Diferencial era una de las etapas previas a la implementación de la innovación, resultó ser una fase clave para la estructuración del trabajo posterior. Es necesario señalar que, por una parte, los acuerdos logrados por los docentes en relación a la necesidad de incorporar la alfabetización académica en las asignaturas del plan de estudio y, por otra, el pensar en la

serie de acciones que se requerían consensuar resultó ser un proceso de vital importancia para el logro de los objetivos establecidos. De esta forma, la “propuesta del plan de intervención” inserta en la primera etapa de la innovación permitió determinar:

- 1) Las necesidades que cada uno de los docentes presentaba en torno al tema de la alfabetización en sus propias asignaturas. Esto implicó por parte de cada docente un proceso de reflexión relativo a sus propias acciones educativas en el desarrollo de la docencia y, específicamente, analizar los tipos de textos que los estudiantes debían leer, la complejidad de estos, la extensión de las lecturas y los conocimientos previos requeridos para que dichos textos fueran abordados de manera efectiva por los estudiantes. Las necesidades de cada docente se compartieron en diversas reuniones que se llevaron a cabo durante la primera etapa del proyecto.
- 2) Las características de los procesos de evaluación que se llevaban a cabo durante el trabajo académico en el aula. En este sentido, la reflexión de los docentes se centró en definir los tipos de textos que eran solicitados a los estudiantes como medios de prueba de sus conocimientos: respuestas de certámenes, informes, monografías, ensayos, resúmenes, mapas conceptuales, etc.
- 3) Las necesidades de actualización y acuerdo en cuanto al uso de normas APA para la citación y elaboración de referencias bibliográficas.

Una vez que se establecieron estos aspectos y se logró consensuar las necesidades que cada una de las asignaturas presentaba en términos de los procesos de lectura y escritura, se procedió a desarrollar el programa de trabajo que incluyó:

- a) La selección de lecturas en términos del nivel de complejidad y extensión con el objetivo de atender a las necesidades de tiempos de lectura apropiados. De este modo, una de las docentes de especialidad optó por presentar a los estudiantes las problemáticas propias de su asignatura mediante el uso de textos narrativos, motivada por la cercanía que los estudiantes de primer año tienen con tal tipología textual.
- b) La formulación de propuestas de estrategias de mediación y modelamiento de la lectura, tales como la “interrogación de textos” que implicó la lectura de índices, el reconocimiento de palabras clave y el análisis del objetivo de los resúmenes en las investigaciones.
- c) La especificación en cuanto al nivel de complejidad de los textos que los estudiantes debían producir y la determinación de las estructuras que debían seguir los mismos.
- d) El establecimiento de prácticas de escritura guiada en etapas: lluvia de ideas, elaboración de esquemas, borradores, revisión de borradores, textos finales.

- e) La elaboración consensuada de rúbricas para la evaluación de los textos producidos por los estudiantes: informes, resúmenes, monografías y ensayos.
- f) La coordinación de las prácticas discursivas a partir de una asignatura general previamente determinada en la malla curricular de la carrera: Comunicación Oral y Escrita. Dicha asignatura adaptó su syllabus para atender las necesidades determinadas para primer año.
- g) La propuesta de visitas guiadas a la biblioteca.

## PRINCIPALES RESULTADOS DE LA INNOVACIÓN

La evaluación de los resultados de la innovación implementada se obtuvo a partir de los informes entregados por los docentes de cada una de las asignaturas implicados en el proyecto. En este contexto cabe destacar:

- a) Una mejora en los promedios de calificaciones obtenidas en actividades de lectura y escritura reportados en asignaturas de formación general y de especialidad.
- b) La facilitación tanto de los procesos de descubrimiento de aquellas capacidades que los estudiantes pueden potenciar como de las limitaciones que pueden superar en relación manejo del lenguaje académico. En este sentido, se percibió una actitud mucho más reflexiva por parte de los estudiantes en torno a sus prácticas discursivas y a los modos de acercamiento a la lectura.
- c) Una destacable mejora en la estructura de los informes escritos en términos de la estandarización de las normas de citación y ordenamiento bibliográfico, así como en la manera de articular el discurso del otro con el propio.
- d) Un aumento de la consulta de material bibliográfico disponible en la hemeroteca y a través de sitios de Internet que alojan revistas indexadas: Scielo, Latindex, Redalyc.
- e) Rigurosidad en la búsqueda de la información para la elaboración de informes y trabajos escritos.
- f) Articulación de los docentes a cargo de las asignaturas, dada la importancia que tuvo esta desde un principio en la consecución de los demás objetivos relacionados al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.
- g) Elaboración de una base de datos digital de rúbricas tipo para la evaluación de trabajos escritos y orales (compartida a través de la plataforma *Dropbox*).

Es importante destacar los resultados obtenidos en la asignatura Inglés particularmente, que se articuló de la misma manera que las otras, pero

considerando el acceso a textos de divulgación científica de la especialidad en el idioma. Se observaron los siguientes avances:

- a) Mejoramiento en la comprensión lectora a través de textos académicos breves (*abstract*).
- b) Mejoramiento de la comprensión oral mediante la realización de actividades basadas en el trabajo con grabaciones.
- c) Redacción de textos utilizando el idioma a nivel básico.
- d) Los resultados de la evaluación de los ensayos escritos por los estudiantes fluctuaron en un rango de calificaciones de 4,0-5,5, correspondientes al 30% de la última nota del semestre.
- h) Revisión detallada de material bibliográfico para la producción de textos en inglés.

## **CONCLUSIONES**

El equipo que trabajó en esta innovación considera que la alfabetización académica es un proceso continuo y necesario. El grupo de trabajo que se constituyó fue heterogéneo en cuanto a la especialidad, la edad, las visiones acerca de cómo ejecutar y comprender la docencia, etc. Sin embargo, permanece en el equipo el convencimiento de la importancia que tiene un adecuado manejo del lenguaje especializado por parte de los estudiantes de pregrado.

Se considera que los logros que los estudiantes de los primeros años alcanzaron, se deben, por sobre todo, al trabajo en conjunto del equipo de docentes, ya que la presencia aislada de una asignatura que aborde las problemáticas del uso de la lengua (Comunicación Oral y Escrita) no basta para generar cambios significativos en el acceso al lenguaje especializado de las clases del pregrado, puesto que las habilidades de lectoescritura son un elemento transversal a todas las asignaturas que contempla la malla curricular.

Como se indicó en un principio, permanece la necesidad de fortalecer la alfabetización académica desde el conjunto de las disciplinas de las carreras de pregrado, dado que, como lo señala Kloos (2013), en los niveles del posgrado permanecen dificultades para abordar la escritura de textos académicos, en tanto que estas son el resultado de lecturas complejas y un tipo de escritura que articula el discurso propio con el de textos especializados.

Finalmente, cabe señalar la necesidad de determinar la percepción que los estudiantes tienen del proceso de alfabetización académica, puesto que los comentarios recogidos de manera preliminar por los docentes de las asignaturas fueron positivos en términos de que se percibe que el trabajo conjunto de los académicos deriva en resultados positivos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Domecq, M. (2014). *Pensar-escribir-pensar*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Figueroa, B., Aillon, M., Yáñez, V. y Ajagan, L. (2009). Prácticas de lectura y escritura con apoyo del hipertexto en la formación de profesores. *Lectura y Vida*, 4(30), 54-61. Disponible en: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n4/30\\_04\\_Figueroa.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n4/30_04_Figueroa.pdf)
- Kloss, S. (2013). Las marcas lingüísticas y su incidencia en el posicionamiento discursivo de ensayos académicos producidos con apoyo hipertextual. *Paideia*, 52, 99-127.
- Navarro, F. y Revel, A. (2013). *Escribir para aprender: Disciplinas y Escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.

Este libro  
fue impreso, en el mes de  
marzo de 2016, por  
Trama Impresores S.A.  
Avda. Colón 7845,  
Hualpén  
Chile



Convenio de Desempeño UCO 1203  
Profesores UdeC: Protagonistas del cambio en la sociedad  
del conocimiento.

Unidad de Investigación y Desarrollo Docente  
Dirección de Docencia  
Universidad de Concepción