



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

N°2

2° semestre

2 0 1 7

Revista

Innovación y Desarrollo Profesional Docente

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

N°2

2° semestre

2 0 1 7

Revista

Innovación y Desarrollo Profesional Docente

Facultad de Educación

La Revista de difusión: Innovación y Desarrollo Profesional Docente, es una publicación semestral en formato electrónico, editada por la Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez.

Este es el 2^{do} número de la Revista, y su objetivo es presentar trabajos y experiencias de innovación pedagógica realizadas por; docentes de diversas universidades, académicos de las diferentes carreras de la Facultad de Educación de la UCSH y profesores del sistema escolar.

Las diferentes temáticas que se abordan, se relacionan directamente con el ámbito educativo, ya sea en investigaciones, estudios y/o prácticas docentes que se quieran dar a conocer a toda la comunidad de la UCSH, valorando de esta manera, las diversas acciones que desarrollan académicos y profesores en las áreas disciplinares que les competen.

Revista Innovación y Desarrollo Profesional Docente
Facultad de Educación
Universidad Católica Silva Henríquez

Editora y compiladora: Ethel Trengove Thiele

Diagramación: Carola Esquivel

Corrección de prueba: Juan Álvarez de Araya

Las opiniones y datos proporcionados en los diferentes artículos y trabajos, son de exclusiva responsabilidad de los autores individualizados.

Índice

Presentación.....	5
¿Cómo lo hago? El desafío docente de la atención a la diversidad Ximena Berríos Armijo	7
Inteligencia emocional en el salón de clases Bárbara Flores Caballero	17
...Sobre «aulas abiertas en UCSH» testimonios desde la Escuela de Pedagogía en Educación Parvularia Verónica Hernández Jara	26
Reflexión, la innovación como espacio para la alteridad en el diseño de situaciones de enseñanza: Aplicaciones desde el modelo Tpack en la perspectiva de la docencia Víctor Martínez Gutiérrez.....	31
Liceo Municipal de Batuco... y «Alteridad» Máximo Morales López	47
Modelo para el fortalecimiento y desarrollo de valores en estudiantes Edna Oyola Núñez.....	50
La escritura narrativa como práctica crítico-interpretativa del yo: un aporte a la educación literaria desde el aula universitaria Ricardo Sánchez Lara	62
Reflexiones sobre la implementación de la modalidad de aprendizaje invertido en la UCSH Karinnette Valenzuela Ponce y Sebastián Leal Arenas.....	74

Presentación

La formación de profesores de la facultad de educación de la Universidad Católica Silva Henríquez se sustenta en la obra de don Bosco con su sello preventivo salesiano y se inspira en el legado de nuestro Cardenal Raúl Silva Henríquez, atendiendo a temas profundos en la relación con y para otros, me refiero a la justicia social, los derechos humanos, el bien común y el respeto a la diversidad. En este contexto y atendiendo al tema que nos convoca, la “Innovación y desarrollo profesional docente”, resulta altamente significativo el poder compartir experiencias y vivencias desde la práctica que promuevan procesos de enseñanza y aprendizajes situados y de calidad, donde temas como el bien común, los derechos humanos, las emociones, los valores y la justicia social, estén en la base de nuestro quehacer como profesores y como responsables de la formación de profesores en nuestro país.

Cada una de las experiencias que se presentan en esta segunda versión de la revista, resultan altamente significativas, promoviendo espacios de diálogo y de análisis que nos permitan generar comunidades de aprendizajes. Los desafíos que se nos plantea a las facultades de educación, a partir de los requerimientos de la ley de Desarrollo Profesional Docente 20.903, nos invitan a revisar nuestras prácticas, a partir de una reflexión profunda de los saberes pedagógicos y nuestra identidad profesional, como responsables de formar a las futuras generaciones.

Dra. Marisol Álvarez Cisternas
Decana Facultad de Educación UCSH

¿Cómo lo hago? El desafío docente de la atención a la diversidad

Ximena Berríos Armijo¹

Resumen

En el presente ensayo se desarrolla la inquietud de cómo los docentes atienden a la diversidad en el aula, amparándose esto en su ejercicio docente y en lineamientos político-educativos que norman la educación nacional. La atención a la diversidad es un reto de la educación, actualmente se busca que las escuelas sean escuelas inclusivas y que el docente entregue una práctica pedagógica variada y significativa para todos los y las estudiantes, considerando en su planificación la diversidad y las particularidades de todos, sustentándose en decretos educacionales.

En este contexto, el trabajo requirió de investigación que consideró aspectos de la política educativa nacional e investigaciones relacionadas al tema educativo, para ver cómo se aplica la atención a la diversidad en la realidad educativa chilena.

Palabras clave: Diversidad, inclusión, práctica educativa.

Objetivos

Presentar, a partir de lecturas y revisión bibliográfica, el estado del arte en torno a la atención a la diversidad.

Introducción

La diversidad es un término altamente en boga en los tiempos actuales, considerándose de relevancia social y por ende de gran notabilidad en el ámbito educativo, siendo su atención, de responsabilidad compartida tanto de directivos, docentes, profesionales del ámbito educacional, y de todos los actores en general. Es por esto que se hace primordial considerar la realidad educativa chilena para observar en qué medida se comprende su abordaje, considerando aspectos políticos, educativos, formativos y experiencias pedagógicas.

Desarrollo

En Chile, desde los años 60 se incluyó el principio de integración como parte del discurso educativo, y con aquello, la concepción de necesidades educativas especiales entró como parte del lenguaje en las escuelas, lo que además fue indicado en el informe Warnock, donde:

¹ Profesora Educación Diferencial, mención Discapacidad Cognitiva y ASD. Postítulo TEL. E-mail: Ximena.berrios@live.com

Se afirma que los fines de la educación son los mismos para todos los niños y niñas, cualesquiera sean los problemas con que se encuentren en su proceso de desarrollo. En consecuencia, la educación es un continuo de esfuerzos para dar respuestas a las diversas necesidades educativas de los alumnos para alcanzar los fines propuestos (MINEDUC, pp. 10-11).

Esto se instauró como un cambio en la perspectiva educacional, no diferenciando ni segregando la educación especial de la general, sino que unificando el concepto de educación como un derecho al cual acceder por parte de todos los y las estudiantes sin importar las características físicas, económicas, sociales, culturales, etc.

Posterior a este aporte, según lo expuesto por el MINEDUC en el texto Política Nacional de Educación Especial. Nuestro Compromiso con la Diversidad del año 2005, se evidenció que a partir de los años 90, con el proceso de reforma educacional, se emprendieron acciones para entregar respuestas educativas más pertinentes y mejores para el país, destacándose entre ellas la línea del programa MECE/Básica, donde se perfeccionaron docentes y especialistas del área de la educación respecto a diversas áreas, entre ellas la que nos convoca, correspondiente a la de atención a la diversidad en el aula. Se evidencia a partir de lo recientemente indicado, que la atención a la diversidad es un concepto con historia y años de discusión e implementación dentro de las políticas educativas chilenas.

Pero, dentro de este artículo aún se necesita indicar qué es atención a la diversidad en el aula. Para esto, nos hemos respaldado en lo emanado desde el Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay, el cual la define como:

...Planificar medidas educativas que faciliten una respuesta adaptada a las necesidades educativas específicas que presentan los alumnos y alumnas que asisten a nuestras instituciones.... proporcionar a todos los alumnos y alumnas, con dificultades o no de aprendizaje o en situación de desventaja, la respuesta educativa más adecuada a sus intereses y necesidades, apuntando así a un aprendizaje significativo... el compromiso de atender a las necesidades de cada cual implica garantizar una serie de condiciones ... entendiendo que la «diversidad» nos enriquece (2010, p. 11).

En el caso de Chile, la respuesta educativa variada en pro de la atención a la diversidad se sustenta en el Diseño Universal de Aprendizaje, que tiene como objetivo el «maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias» (MINEDUC, 2015, p. 19). Como se observa, plantea el fomento de oportunidades para que todos los y las estudiantes logren el aprendizaje desde sus diversas características e intereses; se valora la diversidad y se respeta.

La diversidad en el aula es indiscutiblemente un desafío tanto para los docentes, los establecimientos, la totalidad del sistema educativo y para el país, pues todos deben propiciar «una interacción positiva entre el alumnado que genere conocimiento,

aceptación y valoración de los otros» (Escarbajal, Mirete, Maquilón, Izquierdo, López, Orcajada, Sánchez, p. 3), logrando que la diversidad sea parte de la cotidianidad del aula de clases. Los docentes deben propiciar interacciones efectivas para que los y las estudiantes logren participar en el aprendizaje de forma activa, enriqueciéndose de la diversidad y valorándola como un aporte.

Actualmente en Chile, existen variadas políticas en el ámbito educacional destinadas a promover prácticas de inclusión con el objetivo de que la totalidad de los y las estudiantes accedan a la educación obligatoria y por ende accedan al bagaje de conocimientos y objetivos mínimos obligatorios.

Es necesario indicar que el abarcar la atención a la diversidad no es de exclusiva responsabilidad de políticas educativas emanadas desde el MINEDUC, pues también recae responsabilidad en el ejercicio docente y en la misma sociedad. Respecto al ejercicio docente, según lo indicado en el estudio «Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial» de la autoría de Marcela Apablaza, Doctora en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica; en Chile el abordaje de la diversidad no es dado con la real importancia que posee para el proceso educativo de los y las estudiantes reflejado en diversos niveles educacionales, es necesario fomentar, capacitar y enriquecer el rol docente para que logren llevarlo a cabo de manera efectiva.

Entonces, como se puede observar, la atención a la diversidad sigue siendo un desafío a alcanzar, pues se observa que los docentes se consideran carentes de habilidades, de conocimiento y de dominio de las políticas educacionales y de prácticas aptas para la atención a la diversidad, surgiendo la interrogante de ¿cómo lo hacen?, pues la diversidad ya está presente en las aulas y lo ha estado desde siempre.

¿Cómo lo hago? El desafío docente de la atención a la diversidad

En Chile, la educación y, particularmente, el desempeño docente en el sistema escolar es regulado, entre diversos elementos, por el Marco para la Buena Enseñanza. Este indica que los profesores y las profesoras están «comprometidos con la formación de sus estudiantes... los docentes se involucran... con todas sus capacidades y sus valores» (CPEIP, 2008 p. 7). De lo anterior se desprende que el docente es un sujeto con alto poder de impacto en el proceso educativo de los y las estudiantes, pues son parte responsable de la formación e invierten recursos para fomentar su desarrollo.

El objetivo del Marco para la Buena Enseñanza es contribuir al mejoramiento de la enseñanza entregando un hilo conductor para involucrar a todos los alumnos y alumnas en el aprendizaje de contenidos. Indica cuatro dominios, correspondientes a:

- A. Preparación de la enseñanza
- B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

D. Responsabilidades profesionales

En el primer dominio se habla respecto a la preparación de las disciplinas, de los conocimientos a enseñar, para lo cual se utilizan las competencias y herramientas pedagógicas necesarias para lograrlo. El segundo dominio se refiere al entorno del aprendizaje en donde se da el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo de importancia las expectativas del docente respecto de sus estudiantes. El tercer dominio involucra los aspectos del proceso de enseñanza, generando «oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes» (MINEDUC, 2008, p. 9), logrando así que participen de forma activa de la clase y por ende del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y el último dominio se refiere al propósito y compromiso de que todos los alumnos y las alumnas aprendan, aspecto que requiere e implica conciencia activa y responsable por parte de los y las profesoras.

Como se observa, el tercer dominio titulado «Enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos» está dotado de mayor importancia para el presente artículo, pues habla sobre el otorgamiento de oportunidades de aprendizaje y de desarrollo para la totalidad de los estudiantes partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual se plantea como un eje central respecto a la atención de la diversidad en el aula.

Pero, es necesario indicar qué se entiende por diversidad a modo general, definida por la RAE como variedad, diferencia, cantidad de varias cosas.

En concordancia con dicho concepto, se ubica la atención a la diversidad en el aula, que es entendida como «hacer efectivo para todos el derecho a la educación de calidad, la igualdad de oportunidades y la participación... significa eliminar las barreras que enfrentan muchos alumnos para acceder al aprendizaje y participación...» (MINEDUC, 2005, p. 8). Por ende, es necesario otorgar una atención en pro del estudiantado, entregando todos los recursos necesarios para su abordaje.

Entre aquellas ayudas que actualmente se dan en Chile, se consideran la existencia de diversas leyes y decretos que norman, regulan y dan orientaciones respecto a la atención a la diversidad en el ámbito educativo.

La primera ley a citar será la Ley N°20.422 que Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad (MINEDUC, 2010), que además de eliminar la discriminación, da las bases para velar por la igualdad de personas en condición de discapacidad, eliminando formas de segregación.

También se ha de considerar el Decreto N°170, que además de fijar normas para determinar los alumnos con NEE beneficiarios de subvenciones de educación especial, indica cuáles serán considerados procesos de evaluación y profesionales competentes para aplicar pruebas e instrumentos específicos, que permitan realizar el diagnóstico, y cuál es la documentación necesaria y de carácter obligatorio, para ser partícipe de los

programas de integración escolar (2009). Pero, como se observa, dicho decreto no incluye orientaciones respecto a implementación de estrategias o preparación docente respecto a la atención a la diversidad en el aula.

El segundo decreto a considerar corresponde al Decreto exento n°83/2015 que, según lo expuesto por el MINEDUC en el año 2015, busca dar respuesta a la Ley General de Educación, pues define los criterios y las orientaciones de adecuación curricular para planificar propuestas que sean pertinentes y de calidad para las características de los y las estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, abarcando para aquello desde educación parvularia, educación básica y posteriormente educación media. Por ende, se plantea como un decreto que brinda: «respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes, considerando la autonomía de los establecimientos educacionales, promoviendo y valorando las diferencias culturales, religiosas, sociales e individuales de las poblaciones que son atendidas en el sistema escolar» (MINEDUC, 2015, p. 9).

El decreto anteriormente indicado da flexibilidad a las medidas curriculares propias del ejercicio docente y además aporta lineamientos generales para la creación de respuestas educativas para atender a la diversidad. Es necesario mencionar, en paralelo y como aporte al decreto anterior, que promueve el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje, conocido como el DUA, que «es una estrategia de respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias» (MINEDUC, 2015, p. 19). El DUA se basa en tres principios:

- El primero es proporcionar múltiples medios de presentación y representación, refiriéndose a que el docente reconocerá y considerará las diferentes modalidades sensoriales, estilos de aprendizaje, intereses y preferencias para planificar las clases favoreciendo la percepción, la comprensión y la representación de la información entregada para todos los y las estudiantes.
- El segundo principio es proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión, esto quiere decir que el docente considerará la diversidad de estilos, de capacidades y de preferencias para desenvolverse y expresarse por parte de los y las estudiantes.
- El tercer y último principio corresponde a proporcionar múltiples medios de participación y compromiso, donde el docente ofrecerá desafíos en diversos niveles, entregando su apoyo para el desarrollo por parte de los y las estudiantes, manteniendo la motivación y persistencia en la tarea.

Como se observa, la implementación del decreto N°83 y el DUA recae en el docente, él debe propiciar el mejor ambiente, actividades, y estrategias variadas para atender a la diversidad en el aula; él es el encargado de implementar medidas en pro de la diversidad y de las características de todos los integrantes de la sala de clases.

En el mismo año de promulgación del decreto anteriormente indicado, fue expuesta la Ley N°20.845 «de inclusión escolar, que regula la admisión de los y las estudiantes,

elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado» (BCN, 2015, p. 1). Dicha ley se sustenta en tres criterios básicos: permite que las familias elijan el establecimiento educacional sin depender de la capacidad económica; elimina el lucro en establecimientos con aporte estatal; y termina con la selección arbitraria logrando así la elección libre de colegios. Es el último criterio el que aporta a la investigación pues se indica que «los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, nacionalidad o religión» (MINEDUC, 2015, s/p), por ende, se observa que los establecimientos educacionales deben incluir en sus aulas la diversidad.

Se observa que existe un avance en el ámbito legislativo: primeramente, estaban solo descritas orientaciones administrativas y ahora se han sumado orientaciones para diversificar las prácticas pedagógicas y eliminar de esta forma la discriminación, valorando la diversidad e incluyéndola dentro de las planificaciones de procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para la atención a la diversidad es necesario hablar de inclusión educativa, pero no orientada únicamente a prácticas para estudiantes en situación de discapacidad, sino que «hacer las prácticas... accesibles a todas las personas» (Infante, 2010, s/p). Según lo expuesto por Infante, en el año 2010, en su artículo titulado «Desafío a la formación docente: inclusión educativa», la inclusión educativa ha de sustentarse en los derechos humanos por lo que las personas, independientemente de sus características, han de gozar y ejercer el derecho a la educación.

Por otra parte, en el artículo titulado «Formación inicial docente y necesidades educativas especiales», realizado por el Departamento de Educación Diferencial de la UMCE, se indica que los profesores de educación diferencial son considerados como los profesionales responsables de la enseñanza de estudiantes con NEE, lo cual claramente está ajeno de la realidad educativa pues los estudiantes con NEE están insertos en las aulas bajo la guía de profesores de diversas asignaturas, no única y exclusivamente con docentes del área de educación diferencial. Además, en dicho artículo se indica que cuando los profesores han tenido experiencias previas con personas con NEE presentan una representación social más positiva respecto a otros docentes, lo cual cobra importancia debido a que la actitud del profesor hacia estudiantes con NEE es un factor facilitador, no una barrera para el logro educativo. Entonces, hace respaldar e insistir en la necesidad de que la formación docente incluya la atención a la diversidad y el acercamiento temprano a esta realidad, pues desde los mismos profesores emana que el conocimiento y acercamiento a prácticas educativas de atención a la diversidad los dota de herramientas para a futuro incluirlas en su práctica docente.

Desde otra mirada, de acuerdo a lo indicado en el estudio «Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial», de la autoría de Marcela Apablaza, Doctora en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, se indica que

en Chile el abordaje de la diversidad no es dado con la real importancia que posee para el proceso educativo de los y las estudiantes, reflejado en diversos niveles, y respaldado además por carencias durante el proceso de formación inicial respecto a habilidades para trabajar con la diversidad y priorización de clases con dinámicas pregunta-respuesta-retroalimentación.

Según el enunciado anterior, se desprende que hay una práctica docente centrada en la dinámica de pregunta-respuesta-retroalimentación, por ende, no existiría significatividad y atención a la diversidad en dicha práctica pedagógica, ya que el docente tendría un rol reproductor de lecciones sin considerar la diversidad de aprendizajes, metodologías enriquecidas, diálogo y reciprocidad en el proceso educativo. Entonces, los docentes no tendrían dentro de su planificación de clases todos los ámbitos planteados por el Marco para la Buena Enseñanza y, por ende, no considerarían la diversidad del curso, donde no existe enriquecimiento del aprendizaje y se aprecia un escaso diálogo en clases. Se vuelve entonces, a visualizar la necesidad de una formación docente que incluya la atención a la diversidad y la planificación de clases sobre este mismo principio.

Además, para la atención a la diversidad no basta exclusivamente con considerarlo en la planificación, ya que según un estudio respecto a las «Representaciones sociales de profesores respecto a la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial», los docentes indican que para incluir y abordar la atención a la diversidad, ellos requieren utilizar:

- Recursos didácticos como, por ejemplo: material concreto, TIC, salidas, trabajo personal, reforzamiento, modificaciones del ambiente.
- Estrategias en el ámbito cognitivo conductual mediante uso de sistemas de refuerzo (positivo-negativo), y motivación, pues es un componente fundamental en el proceso escolar de alumno.
- Trabajo personalizado docente-estudiante.
- El foco de la estrategia de los objetivos es: «favorecer el involucramiento y la autonomía de los alumnos sobre sus propios procesos escolares y (...) mejorar el aprendizaje» (Apablaza, 2014, s/p).

Entonces, se desprende que los docentes requieren recursos y capacitación pues aluden a la necesidad de manejar estrategias aptas según las características de los estudiantes; se agrega a lo anterior, contar con tiempo, pues requieren trabajo personalizado, y orientarse en el foco de involucrar a todos los alumnos y las alumnas, favoreciendo así el proceso educativo de enseñanza aprendizaje.

Complementando a lo ya mencionado, los docentes indican que la factibilidad de la implementación de estrategias se relaciona de manera directa con el contexto profesional, pues depende de la incorporación de la diversidad en el proyecto educativo institucional del cual son parte como trabajadores.

Además, se observa que en Chile no hay modelos de integración educativa definidos y diferenciados, pues únicamente existen vagos lineamientos respecto al área; esto es sustentado por el Estudio a Nivel Muestral de la Calidad del Proceso de Integración Educativa, que es desde donde se emana dicha conclusión.

Lo anterior, además se evidencia en el Decreto N°170, pues esta normativa deja fuera aspectos esenciales de la integración educativa, como por ejemplo el rol de la familia, los aportes de los beneficiados por la integración hacia la sociedad, la formación docente necesaria para abordar la atención a la diversidad, etc. Y en cierto modo el decreto N°83 y la propuesta de usar DUA vienen a aportar para fortalecer el proceso de atención a la diversidad en el aula, contribuyendo con más elementos, mejorando así el proceso educativo.

Discusión

Se observa que existen lineamientos teóricos claros respecto a la atención a la diversidad, pero estos no están accesibles para el desarrollo dentro de la sala de clases, pues en su mayoría son de carácter administrativo y pequeños esbozos respecto a la diversificación de la enseñanza; además, los y las docentes indican que durante su formación de pregrado no han recibido la capacitación necesaria para poder tomar las propuestas y recursos entregados por el MINEDUC, para reflexionar y llevarlos a cabo al minuto de planificar y desarrollar las clases, por ende no realizan una real atención a la diversidad pues priorizan la dinámica pregunta-respuesta-retroalimentación, dejando fuera las particularidades de los estudiantes a quienes van dirigidas sus clases, no otorgando espacios de retroalimentación y discusión, por ende no fomentando un aprendizaje significativo y activo.

Es de común consenso que los y las docentes en la actualidad son considerados como personajes propulsores de la atención a la diversidad en el aula; además en ellos recae la responsabilidad de implementar lo que especifican diversas leyes y decretos en el ámbito educacional, pero se observa que no existen procesos formativos en el área de educación especial y atención a la diversidad para profesores que impartan asignaturas, pues indican que es la práctica profesional, la que ha formado en ellos algunas aptitudes para la atención a la diversidad.

Sin embargo, es necesario valorar que los avances en el ámbito educacional y la atención a la diversidad, pues la educación es un derecho para todos, y la escuela ha de acoger a todos los y las estudiantes sin importar sus características; por el contrario, valorando las diferencias y considerándolas como enriquecimiento a la práctica pedagógica.

Por ende, se desprende la necesidad de que las políticas educativas incluyan y vayan en concordancia con las prácticas pedagógicas y la formación docente, que además incluyan a todos los actores de la sociedad como seres responsables y que no delegue la responsabilidad únicamente en el docente, pues la familia, estudiantes, profesores,

instituciones, y toda la sociedad deben de aportar a su construcción, considerando la diversidad como parte de la cotidianidad y como un elemento enriquecedor.

Bibliografía

- Apablaza, Marcela (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. [En línea] Recuperado de:
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000100001 (consultado 18/06/2017)
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, ley 20.422. [En línea] Disponible en:
<http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422> (consultado 15/06/2017).
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Ley 29825. [En línea] Disponible en http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/LEY-20845_08-JUN-2015.pdf (consultado 17/08/2017)
- Blanco, Pamela (2008). La diversidad en el aula «construcción de significados que otorgan los profesores de educación parvularia, enseñanza básica y enseñanza media al trabajo con la diversidad en una escuela municipal de la comuna de la Región Metropolitana». [En línea]. Recuperado de:
http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2008/blanco_p/sources/blanco_p.pdf (consultado 21/06/2017)
- CEAS Ltda. (sin año). Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa. Santiago de Chile.
- Pacheco, Claudia (2010). Atención a la Diversidad, Ministerio de Educación y Cultura, Presidencia de la república del Paraguay. [En línea]. Recuperado de:
<http://www.mec.gov.py/talento/convocatoria01-16-nacional/ejes-bibliografia/2-atencion-a-la-diversidad.pdf>(consultado 16/06/2017)
- Escarbajal, A., Mirete, A., Maquilón, J., Izquierdo, T., López, J., Orcajada, N., Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva, [En línea]. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398011.pdf> (consultado el 15/06/2017)
- MINEDUC (2005). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: C&C Impresiones.
- MINEDUC (2005). *Política Nacional de Educación Especial Nuestro Compromiso con la Diversidad*, [En línea]. Recuperado de: <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/POLITICAEDUCESP.pdf> (consultado 12/06/2017).
- MINEDUC (2015). Orientaciones para la revisión de los reglamentos de: convivencia escolar. Actualización según la ley de Inclusión. [En línea]. Recuperado de:
http://www.convivenciaescolar.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2016/orientaciones%20reglamentos.pdf (consultado 16/06/2017).

MINEDUC (2015). Decreto n°83/2015. [En línea]. Recuperado de:

<http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2015/Decreto%2083-2015.pdf> (consultado 18/06/2017)

MINEDUC (sin año). Decretos e instructivos, [En línea]. Recuperado de: http://portales.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=2490&id_contenido=11793 (consultado el 12/06/2017).

Tenorio Solange, (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. [En línea]. Recuperado de:

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000200015 (consultado 15/06/2017)

Inteligencia emocional en el salón de clases

Bárbara Flores Caballero²

Resumen

Este artículo presenta las experiencias sobre la forma en que el conocimiento de las destrezas de la Inteligencia Emocional son factores claves para mejorar las relaciones maestro-estudiante. La Inteligencia Emocional se refiere a trabajar las emociones, sean estas negativas o positivas, con inteligencia. En mi experiencia profesional entendí que las destrezas de la Inteligencia Emocional son necesarias para poder manejar las situaciones que enfrentan los maestros en el salón de clases. Para esto se requiere el dominio del ego si se quiere lograr la empatía con los demás. De esta forma, podemos servir de modelos y agentes transformadores de cambio con nuestros estudiantes y así, poder desarrollar y fortalecer seres emocionalmente más inteligentes.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, destrezas de la Inteligencia Emocional, educación, manejo de conflictos.

Objetivos

Objetivo general:

Crear conciencia social sobre la importancia de las destrezas de la Inteligencia Emocional.

Objetivo específicos:

1. Describir las experiencias de los estudiantes y la maestra en el salón de clases donde se presenta la ausencia de las destrezas de la Inteligencia Emocional.
2. Aplicar los conocimientos adquiridos sobre las destrezas de la Inteligencia Emocional.

Introducción

El salón de clases cada vez más representa un encuentro de diversas culturas y realidades socioeconómicas. Estudiantes y maestros reflejan la diversidad de las comunidades de donde provienen. También, traen a la escuela retos, conflictos, y estilos de manejo de situaciones interpersonales típicos de la sociedad y que no se resuelven de manera mágica una vez que entran al salón de clases. Así pues, surgen situaciones que reflejan prejuicios y actitudes negativas que resultan en conductas de agresión, violencia y acoso, entre otras. Es un gran reto lograr que tanto los estudiantes como los maestros puedan interactuar desde el respeto, la comprensión y la compasión, y crear un ambiente que propicie el aprovechamiento académico. Ese reto requiere que los maestros

² Americana, Profesora de Matemáticas, Doctorado en Educación en Liderazgo Educativo, Asistente de Profesor sustituta. Bronx Community College. New York. E-mail: flores.prof@gmail.com

y directores sirvan de líderes efectivos en la integración de la comunidad escolar a través de la enseñanza de destrezas de inteligencia emocional, además de las académicas y el manejo efectivo de conflictos cuyas raíces son precisamente la ausencia de dichas destrezas.

El programa curricular de los maestros en programas de educación universitaria está diseñado para desarrollar destrezas de enseñanza en el área de interés académico del futuro maestro. Comparto la filosofía de la «Zona de Desarrollo Próximo» que conceptualiza la enseñanza y aprendizaje como el proceso de identificar y subsanar la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 1979:133, en Carrera & Mazzarella, 2001). Me esfuerzo en conocer cada estudiante para así poder retarles a que alcancen su potencial. Sin embargo, el currículo para los maestros no contempla el desarrollo de destrezas para el manejo de situaciones en el salón de clase provocadas por la interacción entre estudiantes y maestros de diversas culturas y situaciones de vida. Muchos programas incluyen «el manejo y control del grupo», pero de una manera muy superficial y limitada. Más que nada enfocan el desarrollo de la autoridad del maestro y la estructura y la disciplina en el salón de clase. Por lo general, promueven estrategias básicas y universales. Se presume que el maestro trae consigo, de antemano, destrezas interpersonales que empleará a la hora de intervenir en los conflictos y que también sabrá cómo mantener su salud mental a pesar del impacto emocional que pudieran tener en ella los conflictos. Lamentablemente, la falta de adiestramiento en destrezas de manejo e inteligencia emocional para maestros, unido a igualmente limitaciones por parte del estudiante, da pie al surgimiento de dinámicas y situaciones que no tan solo ponen en peligro el orden y la seguridad en el ambiente escolar, sino que también obstruyen el aprendizaje y aprovechamiento académico deseado.

La inteligencia emocional comprende una serie de destrezas no tan solo para el autocontrol en situaciones de difícil manejo, sino que también incluye destrezas relacionadas al desarrollo y mantenimiento de relaciones de trabajo conducentes al logro de metas y al desarrollo de líderes. Las destrezas asociadas a la inteligencia emocional según Goleman (2004) son múltiples; autoconocimiento, auto control, autorregulación de las emociones tales como el miedo, la tristeza, el coraje, motivación; y Goleman (2017) señala la empatía cognitiva y empatía emocional. Asimismo, forman parte las destrezas relacionadas con la creación y mantenimiento de vínculos con los demás. La ausencia de dichas destrezas puede resultar en un mal manejo de situaciones de gran impacto negativo para estudiantes y maestros.

Descripción de la experiencia

Hablaremos de nuestra experiencia en el salón de clase tomando en cuenta los principios de inteligencia emocional. De igual modo, cómo la integración de estos en la

formación de maestros puede impactar de manera positiva el ambiente escolar y el logro de metas académicas.

Recién graduada de la universidad y con una formación tradicional que no incluyó el desarrollo de destrezas de inteligencia emocional, comencé a trabajar con mucho entusiasmo como maestra de matemáticas en Puerto Rico. Entre muchas situaciones vividas, hubo una que impactó mi vida y la cambió. Era un día como otro cualquiera. Yo estaba enseñando como de costumbre. Le pedí a uno de mis estudiantes que cursaba el décimo grado, si conocía la respuesta a uno de los ejercicios que estaba discutiendo en la pizarra y me respondió: «Contéstelo usted. Si sabe la respuesta para que pregunta». Yo le respondí: «no hay problema» y continué con mi clase a pesar de que no me gustó su respuesta. Al llegar el momento de realizar unas actividades en grupo le pedí nuevamente al mismo joven si podía formar su grupo y este se levantó con coraje de su pupitre, el cual retumbó en el piso y comenzó a gritarme: «¡no voy a hacer nada!, ¡no me importa la clase, váyase!» Su ira fue tal que terminó utilizando palabras soeces hacia mi persona. Mientras, yo lo miraba fijamente a los ojos y le hablé, en un tono alto: «no te acerques a mí porque yo no respondo». Acto seguido, el estudiante me agarró por el cuello y me presionó contra la pizarra. Una joven del salón le gritó por su nombre y logró que este me liberara. Luego descubrimos que su ira respondía a una situación ajena a mi clase de matemáticas.

Esa experiencia en la cual mi vida y la del estudiante estuvieron en peligro pudiera haber sido una gran oportunidad para aprender sobre lo que son nuestras emociones y el manejo de nuestros impulsos. La situación que el estudiante vivía requería que él lograra separar la emoción del momento y entender y enfocarse en que estaba en la clase de matemáticas y que tenía que canalizar su coraje y sus impulsos de una manera saludable. Las situaciones conflictivas representan la oportunidad de aprender y practicar destrezas de manejo. El aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas, interacción que ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje (Carrera & Mazzarella, 2001, p. 43). Era una oportunidad para aplicar destrezas relacionadas a la comunicación efectiva que permite hablar de las emociones en vez de reaccionar a provocaciones y caer en la agresividad. Esos procesos mentales, que en cierta medida reproducen esas formas de interacción social, son internalizadas en el proceso de aprendizaje social que se da en el salón de clase y se repiten como ensayos hasta convertirse en modos de autorregulación (Carrera & Mazzarella, 2001, p. 43). Asimismo, era una oportunidad para enseñarles, como maestra y a través del modelaje, destrezas de autocontrol, que requieren reconocer mi estado de ánimo, mis impulsos, mis emociones e identificar a tiempo que me siento amenazada y, en vez de reaccionar de forma defensiva, responder de forma asertiva.

Las experiencias negativas producto de mi inexperiencia y deficiencias en destrezas de inteligencia emocional me llevaron a tomar la decisión de abandonar el magisterio y perseguir estudios en el campo de recursos humanos. Buscaba adquirir destrezas para el

manejo efectivo de interacciones interpersonales. Luego de terminar estudios graduados en ese campo, regresé a lo que es mi vocación, la educación. Esta vez incursioné en escuela intermedia, secundaria y universitaria, pensando que estaba lista para manejar cualquier situación interpersonal. Para mi sorpresa no fue este el caso.

Surgieron varios incidentes en los cuales el reto a mi autoridad como maestra rayaba en la violencia. Un estudiante de séptimo grado se levantó de su silla en plena clase para discutir con una joven. Cuando intervine el joven me respondió: «no se meta que no es su problema y mi papá es el dueño del punto de droga y le voy a pedir que se encargue de usted y le vamos a destrozarnos el auto porque usted no es de este lugar, así que mejor cállese o váyase para... (Utilizó palabras soeces)». Me mantuve firme con el estudiante pidiéndole que se sentara y él más molesto se ponía; yo sentía que lo estaba provocando cada vez más. Pensé que si le gritaba iba a controlar la situación y lo que hice fue empeorarla.

Otro estudiante que se ausentaba con frecuencia a mi clase, pero tomaba los exámenes llegó y me interrumpió en otra clase que ofrecía. En tono exigente me pidió le informara la calificación de su examen. Le contesté; «Estoy en clases, por favor, regresa en una hora». «Yo no tengo tiempo y usted me tiene que dar mi nota ahora porque es mi derecho». «Entiendo que es tu derecho, pero cuando di la nota no estabas en tu sección y ahora vas a tener que esperar solo una hora para yo poder dártela porque estoy en plena explicación de ejemplos». «Okey yo regreso». Pasaron aproximadamente 10 minutos y el joven abre la puerta de mi salón y gritándome reclama: «Profesora, yo no voy a esperar por usted así que es mejor que salga y me dé mi nota ahora porque le conviene». Me acerqué a la puerta: «Si quieres ve donde el director del Departamento y explícale la situación porque ahora no puedo detener mi clase para buscar tu examen y darte tu nota». Gritándome: «Pues prepárese que voy a hacer que la boten (palabras soeces)» y tiró la puerta. Cuando terminó la clase el estudiante estaba en pleno pasillo esperándome, con actitud hostil, para que yo le diera la nota. «Aquí está tu examen, por favor fírmalo y devuélvemelo». «Este no es mi examen». «Tiene tu nombre y esa es tu letra». «Es que es imposible, esa no es mi nota». «Es tu examen y es tu nota». «Mire lo que hago con mi examen» y me lo rompió en la cara. «No hay ningún problema, ya tu nota está en el registro electrónico, pero puedo entender que estés frustrado porque esperabas una nota mejor». «Me voy a quejar porque ese no es mi examen». «Pero es que rompiste tu evidencia». «La gente me va a creer a mí, no a la Profe».

Traigo estos incidentes como ejemplos de situaciones que surgen de forma inesperada y que requieren un manejo efectivo, pues con facilidad se tornan violentos. El maestro enfrenta no tan solo el manejo del control de grupo, sino que cada vez con más frecuencia una es retada en su carácter profesional y personal. Estos jóvenes fueron muy irrespetuosos. Sus conductas demuestran dificultad para escuchar y seguir instrucciones y muy poca tolerancia a la frustración y pobre control de impulsos. En su coraje recurren a las amenazas para defenderse, no tienen destrezas para manejar conflictos.

Incidentes como estos se dan con frecuencia y son el producto de las problemáticas que traen los estudiantes de sus hogares, aunque muchos no vienen de hogares disfuncionales ni de ambientes de violencia. También, ocurren por una falta de inteligencia emocional reflejada en la intolerancia a la frustración, dificultades para comunicarse de forma asertiva sin llegar a la agresividad y un egocentrismo que no les permite ser empático ni entender las implicaciones de sus conductas. Si el maestro no domina destrezas de inteligencia emocional, puede también reaccionar de manera defensiva e inadecuada. El maestro, para ser efectivo, tiene que ser empático y sensible para poder identificar el estado anímico del estudiante. Además, tiene que dominar sus propias reacciones de temor y coraje para poder reaccionar de forma estratégica, tomando en cuenta los límites que le imponen los reglamentos sobre su conducta en el salón de clase.

Me mudé a Estados Unidos y esta vez llevaba en mi maleta conocimientos adquiridos en mi doctorado pues hice la disertación doctoral en Inteligencia Emocional y Liderazgo Educativo, lo que me llevó a entender y adquirir destrezas de manejo muy efectivas para las situaciones que surgen en el salón de clase. Les cuento varios ejemplos de situaciones en las cuales tuve que manejar desafíos a mi autoridad como maestra, que en otros momentos mi mal manejo escalaba la situación.

Devolví una prueba corta corregida a mis estudiantes para que la firgaran y me la devolvieran. Uno me dice: «búsquela en el zafacón» y yo le contesté: «es que no la podías botar; por favor búscala tú», y el me responde: «yo la boté para que tú la recojas porque eso es basura, si quieres rebusca en la basura con tus manos». Le solicité nuevamente que por favor me devolviera el papel y lo sacó de su carpeta, se paró del pupitre con gestos agresivos y lo rompió delante de todo el mundo y fue al zafacón y me dijo: «ahora sí, vaya y recoja su basura». Yo le pregunté con un tono de voz bajo: «por qué mentiste desde el principio», y me respondió que la escuela no servía y menos los maestros.

En otra ocasión, una estudiante de grupo avanzado me pide ayuda y le contesté: «tú tienes la contestación frente a ti, sabes que me gusta que se esfuercen con su trabajo y puedes discutirlo con tus compañeros». Ella me responde «avanza y dímelo que para eso te pagan», y se le cae el celular en ese mismo momento y me dice «recógeme mi celular que se me cayó por estar preguntándote». «Déjame explicarte que si tú quieres tu celular te tienes que parar y recogerlo, y sí, a mí me pagan, para enseñarle a todos, pero no para hacer tu trabajo por ti, porque yo sé que tú puedes hacerlo y tienes la contestación».

Una estudiante llega a mi sala de clases por primera vez y me pregunta si yo hablo español y le respondí que «sí» y en el salón los estudiantes se quedaron en silencio. A mitad de clase una estudiante me pidió que le explicara en español unos ejemplos que no entendía. Me acerqué a la estudiante y en medio de la plática escucho que la joven que me había preguntado si yo hablaba español, me estaba llamando y me dice: «Hey, ¿tú puedes dejar de hablar esa mier....

(Palabra soez) de español, porque a mí no me gusta que la gente lo hable, vete para tu país porque el español no sirve, es basura y una gran mier..... (Palabra soez), ¿para qué viniste a este país a enseñar?». Lo único que pensé fue «Guao, que mucho desconocimiento tiene esta estudiante».

Le respondí que era una falta de respeto su comentario y que en los Estados Unidos había espacio para una gran diversidad cultural y que entre más idiomas conoces más oportunidades tienes en la vida. La reporté y fue suspendida por comentarios racistas. Según Cortón (2011), la escuela es un espacio de cruce de culturas, una institución y un contexto donde se relacionan dialécticamente la cultura humana y la cultura nacional bajo la forma de culturas específicas-familiar, comunitaria y escolar de todos los sujetos que interactúan en la misma, a partir de su apropiación individual. La joven en este caso no pudo trabajar con la competencia de la adaptabilidad, no fue flexible al enfrentarse al reaccionar a una maestra que habla en otro idioma y que ella entendía. Asimismo, la joven no muestra empatía por su compañera de clase ni respeto a una cultura diferente. Su conducta muestra dificultad para autorregular su reacción de frustración y coraje y necesita fortalecer su autocontrol.

Según Bisquerra (2003) un sector creciente de la juventud presenta conductas de riesgo, que en el fondo suponen problemas emocionales, lo cual requiere la adquisición de destrezas básicas para la vida. Una respuesta a esta problemática puede ser la educación emocional. La educación emocional sigue una metodología muy práctica (dinámica de grupos, auto-reflexión, razón dialógica, juegos, introspección, relajación, etc.), cuyo objetivo es favorecer el desarrollo de competencias emocionales. Con la información (saber) no es suficiente; hay que «saber hacer, saber ser, saber estar y saber convivir» (Bisquerra & Pérez, 2012, p. 2). El rol del maestro no puede ser tan solo el de impartir información.

Una estudiante en la primera semana de clases me pide ayuda para resolver un ejercicio y tomé mi lápiz y su libreta y comencé a escribir. Me percaté que ella comienza a inhalar y exhalar fuertemente mostrando coraje. Al percatarme de la situación le pregunté «¿estás bien?». Con un tono de voz alto me dice: «Noooooo me gusta que me escriban en mi libreta» y seguido tiró la libreta y el lápiz al piso. Me doblé a recoger sus cosas y solo le dije: «Lamento lo sucedido, pero no sabía que no te gustaba que escribieran en tu libreta. Para la próxima vez utilizo un papel en blanco». Cerró los ojos y le di su espacio. Al siguiente día una de las maestras me dice que tenía que hablar conmigo y llamó a esta joven. La maestra me indica que la estudiante es obsesiva compulsiva y que por eso me faltó el respeto tirando su libreta y lápiz, pero que yo tenía que entenderla. «No tengo ningún problema con trabajar con ella». Le dejé saber que para la próxima puedo utilizar otro papel en blanco y que ella lo pase a su libreta y asunto resuelto, pero no podía volver a repetirse la falta de respeto. La estudiante se volvió a molestar y me dijo «es mejor que no me vuelva a escribir en la libreta porque no respondo». Al finalizar la conversación

llegamos al acuerdo que le propuse desde el día del incidente y la joven entendió que estuvo mal su reacción. Para mi sorpresa terminé siendo su maestra favorita, tanto que iba todos los días a mi salón a saludarme y a recordarme cómo comenzó nuestra relación de estudiante-maestra.

Dos señales de su cuerpo me alertaron que sus emociones no andaban bien: su respiración alterada, y la tensión corporal. Tomé la decisión de neutralizar la situación disculpándome y ofreciendo una alternativa. Al escucharla atentamente pude ponerme en sus zapatos y modelar para ella y los demás estudiantes una manera positiva de acomodar las dificultades de la estudiante a los límites y exigencias del salón de clase. Aproveché para hablarles del respeto, de que nos tenemos que adaptar poco a poco a los demás, darnos la oportunidad de conocernos y escucharnos. Al final la estudiante, en vez de sentirse amenazada, entendió que yo estaba siendo asertiva, compasiva y justa.

Además de intervenir con los estudiantes, el maestro tiene el reto de lograr que los padres de sus estudiantes se integren en el proceso de educación de sus hijos. Cuántas veces nos preguntamos «¿Dónde están los padres y/o encargados de estos estudiantes?». No muestran interés en el aprovechamiento y en la conducta de estos en el salón de clases. Los que llamas para notificarles situaciones o algún asunto de aprovechamiento y responden que están cansados de lo mismo, que tienen mucho trabajo y no pueden asistir a una cita, que sus hijos no hicieron nada, entre otras. Por otro lado, hay muchos padres que tienen trabajos con turnos no deseables o tienen más de dos trabajos para poder sostener a una familia. Otros llegan al final del curso solicitando trabajos adicionales para compensar las deficiencias de sus hijos y evitar que fracasen el curso. Algunos hacen su pedido justificando las deficiencias de sus hijos adjudicándole la responsabilidad al maestro y no al estudiante. «A la escuela y a los docentes se les exige hacer todo lo que la sociedad, los estados y la familia no están haciendo» (Tenti, 1995, en Vaillant, 2005). Los padres y/o encargados tienen la responsabilidad y el deber de velar por el bienestar personal y social de sus hijos. Deben involucrarse en el diario vivir con sus hijos conociendo sus gustos, participando activamente en juegos, ver televisión junto a ellos, supervisarles todos sus equipos electrónicos, en el carro compartir la música, cuáles son sus futuros intereses, qué deporte le gusta, en que les gustaría trabajar, conocer sus amistades, participar en actividades de la escuela, qué estilo de ropa les gusta, indagar qué libros y/o revistas son de su interés y sugerirles buenas lecturas, entre otros. Esto va cimentando la vida emocional del adolescente. Según Extremera y Fernández-Berrocal (2004), «en muchas ocasiones, por diversos motivos, los padres son los grandes ausentes». La poca participación de muchos padres redundan en mayores retos para lograr las metas educativas. El maestro no cuenta con el apoyo de los padres en el manejo de las dificultades y deficiencias de los estudiantes y en ocasiones representan un problema adicional.

Conclusiones

En síntesis, el maestro no tan solo enseña materia académica, sino que también debe intervenir situaciones interpersonales conflictivas, en ocasiones peligrosas. La formación como maestro enfatiza el dominio de la materia que enseña y dedica muy poco al desarrollo de las destrezas de inteligencia emocional necesarias para el manejo del salón de clase.

Para los maestros que en su formación universitaria no recibieron adiestramiento en inteligencia emocional hay esperanza. Podemos desarrollar, fortalecer y practicar las destrezas de la inteligencia emocional aún años después de obtener la certificación como maestro. Requiere poner de nuestra parte escuchándonos a nosotros mismos y a los demás. Debes identificar tus fortalezas y debilidades en las destrezas de inteligencia emocional y exponerte a experiencias de adiestramiento y desarrollo de las mismas. Trazar un plan y ejecutarlo es una sabia inversión en tu bienestar como maestro. El proceso de adquirir las destrezas requiere mucho empeño y mucho tiempo y debe incluir estar receptivo a las evaluaciones que pudieran hacerte los colegas y personas allegadas sobre los cambios en tu conducta y el manejo de situaciones.

Los docentes emocionalmente más inteligentes, es decir, aquellos con una mayor capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y la de los demás, tendrán los recursos necesarios para afrontar mejor los eventos estresantes de tipo laboral y manejar más adecuadamente las respuestas emocionales negativas que frecuentemente surgen en las interacciones que mantienen los compañeros de trabajo, los padres y los propios alumnos. A partir de ahora, los docentes tendrán una razón más para aprender las matemáticas de los sentimientos y el lenguaje de las emociones (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Bibliografía

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 1, 7-43.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, N°16. p. 2.
- Carrera, B. & Mazzarella, C. (2001, abril-junio). Vygotsky: Enfoque sociocultural. *Educere*, 5, 13, 41-44. Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Cortón, B. (2011). La escuela, principal centro cultural de la comunidad. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3, 29. Recuperado de: <http://eumed.net/rev/ced/29/bcr.htm>
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (8). España. ISSN: 1681-5653. Recuperado de: rieoei.org/deloslectores/759Extremera.PDF

- Goleman, D. (2017). *Empathy: A key to Effective Leadership*. Recuperado de:
<https://www.linkedin.com/pulse/empathy-key-effective-leadership-daniel-goleman>
- Goleman, D. (2004). *Inteligencia Emocional*. Barcelona, España: Ediciones B.S.A.
- Vaillant, D. (2005). Reformas educativas y el rol de los docentes. *Revista PRELAC*, N°1, 39. Chile.

...Sobre «aulas abiertas en UCSH» testimonios desde la Escuela de Pedagogía en Educación Parvularia

Verónica Hernández Jara³

Resumen

El presente texto aborda la experiencia de la UCSH, al incorporar Personal de Centros de Práctica del Comité Infancia y Familia (CIF, de dependencia de la I. Municipalidad de Santiago) a las aulas de la Universidad, como una forma de colaboración en su actualización técnica, en optativos de las dos especializaciones que imparte la Escuela de Educación parvularia: Atención temprana y Creatividad y Expresión. Se presentan testimonios de la docente que documenta la experiencia, de dos técnicos en párvulos y de tres estudiantes.

Palabras clave: Colaboración, capacitación, aulas abiertas.

La experiencia

La iniciativa comenzó en el año 2014 donde se invitó, a modo de experiencia piloto, a Personal de las aulas donde había practicantes de la Carrera de Educación Parvularia, para incorporarse en ciertas Actividades Curriculares que se impartieran en la jornada de tarde. Ante esto se seleccionaron algunos optativos del área de Especialización para ofertarlos al Comité. En ese primer año se incorporaron 12 funcionarias (Educatoras de párvulos y Asistentes) cursando A.C. de las dos especializaciones.

Así ha ido ocurriendo cada semestre, donde entre 8 a 10 funcionarias del CIF se han venido a capacitar y/o profundizar en algún área de interés que enriquecerá posteriormente su visión de la pedagogía infantil de estos tiempos y le aportará herramientas y técnicas actualizadas para su práctica educativa.

Como estudiantes, se han insertado en toda la dinámica que implica cursar una asignatura en la Universidad: cumplimiento de asistencia, incorporación en talleres de reflexión y análisis, investigar sobre temáticas determinadas, participar en presentaciones de temas, realizar los diferentes trabajos propios de cada A.C. y asumir las notas correspondientes.

Cabe señalar que se ha observado un compromiso notable en ellas y que han alcanzado muy buen rendimiento y calificaciones. La mayoría de ellas revela que por primera vez están en un aula universitaria y que esto les aporta incluso en su autoestima y en una valoración especial de sus compañeras de labores.

³ Chilena, Educadora de Párvulos, Magíster en Educación y Académica de la Escuela de Educación Parvularia: Universidad Católica Silva Henríquez, vhermand@ucsh.cl

La experiencia ha sido muy bien valorada, tanto por el propio Personal de Jardines Infantiles CIF, como por parte de docentes y estudiantes. Algunas de las opiniones que se mencionan son:

Estudiantes: *«aportan desde la propia experiencia con años de trabajo con niños y niñas», «hablan y comparten enriqueciéndonos desde su práctica diaria y de largos años de experiencia», «nos aportan aterrizando lo que se está compartiendo en clases: desde lo que ellas saben y conocen que se puede hacer y que resulta», «de todos modos es un enriquecimiento para nosotras...llevan a lo concreto, lo que vemos acá en el aula UCSH», por mencionar algunas opiniones que se han ido recogiendo.*

Finalizado el semestre, y con la «tarea» de testimoniar la experiencia, se define entrevistar a dos de las «estudiantes-funcionarias-personal CIF» que habían asistido a uno de los Cursos ofrecidos en el semestre, Tania y Aída⁴.

Tania:

A mí me gustó mucho, venía con otras expectativas de que iba a ser como «ya, ahí viene la «tía» del Jardín, la técnico y ya!». Aprendí varias cosas, la misma diferencia de «Tía no, Maestra sí» me sirvió harto, yo tenía ese mismo concepto [...] me quedo con el texto para recomendarlo a mis compañeras. Uno ve otros puntos de vista, y nosotras con nuestra experiencia ayudamos a quienes están acá. Lo encuentro bueno y lo recomiendo un 100%, a nosotras nos faltan estas cosas...

Recomendaría que venga más gente del CIF, hace bien recordar que los niños son niños y que nosotras estamos para quererlos y educarlos, que no son personas para mandarlos y caer solo en la rutina y nos sirve para que nosotras veamos que podemos romper los esquemas y que se den cuenta que lo hacemos porque nos gusta estar con ellos y no porque es una monotonía. Aquí uno se da cuenta que ellos todo lo aprenden. Fue muy significativo el curso, te obligó a preguntarte porqué estudiaste, porqué trabajaste en esto y te das cuenta que hubo factores, alguien, una tía de un Jardín que fue importante para ti...que esto es una vocación y que sin vocación no se puede trabajar con niños.

Aída:

Yo había venido a otro curso de estos antes: «Pautas de crianza en culturas originarias» y me gustó, por eso quise volver. A mí esto me hace muy bien, llegar con ideas nuevas, compartir con las niñas acá, los mismos relatos de ellas son como no sé, ver la realidad que viven ellas, la que vivimos nosotras y uno así va cuestionando cosas y dice ojalá que cuando terminen su pensamiento sea igual, ve las diferencias de opiniones. Lo recomendaría como algo no impuesto, que sea voluntario; a veces por cumplir con el trabajo se deja de lado esto, que no se da siempre. Yo creo que soy afortunada, tuve suerte de haber hecho estos dos cursos...

⁴ Entrevistas realizadas el 14 de diciembre de 2016 al finalizar el semestre.

Me parece excelente que usted escriba sobre esto, así el CIF se va a motivar más y va a mandar más personal, que vean lo bien que lo hacemos nosotras. Nos sirve como personas y aun cuando no implementemos todo lo que veamos acá, nos sirve como personas, el compartir con niñas jóvenes de igual a igual.

Para mí, fue más que significativo, nos hizo recordar nuestra infancia, que eso uno no lo hace, y ver la emoción que eso provoca; todos tuvimos infancia, pero nunca la recordamos, «fui al Jardín, ¿qué hice en ese período?». Uno no se da ese tiempo y aquí lo hicimos, usted vio que salieron historias muy lindas, emotivas y eso fue gratificante...A mí me gustó mucho.

En estos dos testimonios puede percibirse lo significativo que para estas maestras infantiles, ambas con larga experiencia, ha significado la posibilidad de insertarse en las aulas universitarias desde su rol de trabajadoras con la infancia. En esta experiencia solo hay «ganadoras»: el Personal beneficiado, las estudiantes UCSH, las/los docentes que ven enriquecidos los contenidos de sus clases y también el aspecto valórico, por el respeto y la actitud de escucha y estimación que se brinda a los testimonios que van compartiendo en las clases por parte de estas estudiantes-trabajadoras, también se va enriqueciendo el Personal que queda en los Jardines Infantiles, puesto que comparten entre ellas algunos elementos de los Cursos, y los propios niños y niñas que ven llegar al aula a sus docentes, más renovadas, más frescas y con una visión más amplia de la Educación Infantil.

La experiencia de otros docentes, compartida en las reuniones de Carrera, también es positiva, muy valorada por lo que han implicado sus aportes, con el plus que vienen de diferentes espacios laborales. Esto ha ayudado a que las estudiantes abran más su comprensión a ciertos aspectos de las realidades que se viven a diario en Jardines Infantiles donde algunas de ellas hacen sus prácticas y donde posiblemente vivenciarán ahora, desde una óptica mayor, la complejidad y enorme riqueza que tiene la pedagogía infantil.

Según opinión de algunas estudiantes, la presencia de estas trabajadoras en las aulas UCSH, ha significado:

Camila C. (estudiante de cuarto año):

...En cuanto a la participación de las compañeras de CIF, me pareció valiosa, tanto como para aprender de ellas y viceversa. A las estudiantes nos sirven estas participaciones ya que aprendemos desde la realidad de las situaciones dentro de una Jardín Infantil.

Encuentro que la participación de Aída y Tania es de construcción de conocimientos, de manera que ellas también aprenden de todas nosotras y de las nuevas visiones de la educación.

Cynthia V. (estudiante de cuarto año):

...Mi opinión ante el personal que se integró a las aulas de nuestra Universidad, primeramente, comentar que la iniciativa es muy buena debido a que abre espacios con personas que están incorporadas directamente en el aula con los párvulos y se puede tener un enriquecimiento en sus opiniones y sobre todo incorporarnos a nosotras, las estudiantes, sobre lo que pasa en el aula y la actualidad en desarrollo y conocimientos de los párvulos que visualizan ellas.

Lo otro, es que son personas comprometidas, que quieren crecer en conocimientos para poder entregar a los párvulos. Todo lo realizaban para crecer ellas en conocimientos y así poder favorecer a los niños y niñas...

Tuve la oportunidad de trabajar y conversar con ellas y son unas mujeres maravillosas [...] resilientes, nada les perjudicó en seguir y luchar siempre por lo que deseaban, son comprometidas, responsables, luchadoras y sobre todo unas madres y técnicos ejemplares, siempre quieren lo mejor para los párvulos que tienen bajo su responsabilidad, sus energías las recargaban y no importaba nada más que ellos cuando estaban en el aula de la ucsh. Para mí fueron un aporte importante tanto personal como para mi futuro en aula.

Natalye R. (estudiante de cuarto año):

...Sobre la incorporación de personal CIF; es una gran oportunidad con la cual contamos las estudiantes de la Universidad Católica Silva Henríquez, puesto que el contar con personas que ya se encuentran dentro de una sala de actividades a diario, nos da la posibilidad de poder aprender un poco más acerca de las diversas realidades que existen no solo con los niños y niñas, también acerca del personal educativo.

El poder compartir con el personal de CIF es muy enriquecedor, ya que las clases teóricas se vuelven una verdadera mezcla entre la teoría, las experiencias de prácticas de las estudiantes y las experiencias de personas con años de trayectoria. Deberían poder existir más oportunidades ya que es bueno no solo para las Educadoras en formación, también para el Personal que viene de otras Instituciones, ya que son instancias para poder ir actualizando conocimientos.

Síntesis

Puede observarse que la experiencia sostenida durante estos 5 semestres ha sido evaluada, por las diferentes personas involucradas en ella, como muy significativa, de aprendizaje desde la experiencia y la práctica, percibiéndose que este Personal es un valioso aporte para distintos aspectos formativos de las estudiantes que comparten con ellas en las diferentes Actividades Curriculares de la Especialización, siendo también la

participación de las estudiantes, un aporte para el Personal CIF que cursó las actividades curriculares.

Es plausible promover entonces, que para otras Instituciones con las cuales se tienen convenios de Práctica, se abrieran también estos espacios formativos, que son aportadores para todos quienes participan de ellos.

Se concluye este testimonio, reconociendo a las funcionarias CIF que hasta ahora han venido a insertarse en nuestras aulas, por el aporte que hacen a diario desde las aulas infantiles; por llegar corriendo a la Universidad para estar a la hora; por la sensibilidad con que comparten sus testimonios a las generaciones de Educadoras en formación; por la responsabilidad con que cumplen las mismas tareas que sus compañeras universitarias; por la motivación, fuerza y empuje con que toman este desafío, pese al cansancio natural de haber estado toda la mañana corriendo, jugando y despertando conocimientos en sus párvulos. También hay que poner en justo valor, al Comité Infancia y Familia (de la I. Municipalidad de Santiago) por haber creído en esta iniciativa de la Escuela de Educación Parvularia y por confiar en nuestra Universidad en este cometido.

Reflexión, la innovación como espacio para la alteridad en el diseño de situaciones de enseñanza: Aplicaciones desde el modelo *Tpack* en la perspectiva de la docencia

Víctor Martínez Gutiérrez⁵

Resumen

¿Desde dónde se plantean o proponen las capacitaciones en tecnologías para los docentes? La presente reflexión plantea la importancia de lograr motivar e incentivar a los docentes de todos los grados a actualizar sus métodos de enseñanza, a confiar en los conocimientos que tienen sobre las TIC y por sobre todo a seguir avanzando desde sus propias competencias y habilidades en la innovación a la docencia para resultados de aprendizajes más efectivos.

Para esta reflexión se utilizaron como punto de comparación y análisis tres instrumentos aplicados a profesores y profesoras en ejercicio: el primer grupo que participó fueron parte de las capacitaciones en incorporación de tecnologías a la enseñanza, y el segundo, profesores con asignación de excelencia pedagógica.

Palabras clave: TPACK, FID, Enseñanza, TIC.

Objetivos

Claramente la docencia y la formación se ven impactadas por el uso de tecnologías a todo nivel, desde las aulas de educación pre-básica hasta la formación de post grado. Los docentes de todos los grados educacionales, utilizan de manera directa o indirecta las TIC como parte de su diseño, evaluación o ejecución de sus clases.

El objetivo de la siguiente reflexión es; Compartir experiencias positivas de formación de académicos en base al modelo del conocimiento tecnopedagógico del contenido, que desde ahora denominaré con la sigla TPACK (M. J. Koehler & Mishra, 2005), dándoles a los estudiantes (docentes de educación primaria, secundaria y superior) de estos proyectos, herramientas a través de las cuales pudieron, al concluir las capacitaciones, incorporarlas para complementar sus conocimientos pedagógicos y conocimientos del contenido, y así lograr con mayor efectividad aprendizajes en sus estudiantes, y además comparar con las percepciones de esta área que tienen los profesores que forman parte de la Red Maestros de Maestros de la Región Metropolitana.

⁵ Chileno, (c) Doctor en Educación, Tecnologías de la Información y Comunicación en los Ámbitos Educativos. Profesor titular Universidad Católica Silva Henríquez. vmartinez@ucsh.cl

Introducción

Durante los últimos cinco años, a través de programas de capacitación y perfeccionamiento, vinculados a la Universidad Católica Silva Henríquez, he tenido la fortuna de vincularme con más de un centenar de docentes que estaban ejerciendo docencia directa al momento de las capacitaciones. Docentes de diversos grados, desde asistentes de aula de educación pre-básica hasta docentes de fuerzas armadas, pasando por docentes con grado académico desde técnico hasta doctores, en sus áreas del conocimiento.

Todas las capacitaciones y módulos fueron diseñados para docentes de diversas especialidades, colocando en el centro de la enseñanza las posibles aplicaciones que los estudiantes pudieran hacer de estas herramientas una vez terminado el curso. Buscando siempre enseñar una herramienta digital de fácil acceso que les permitiera, posteriormente, mejorar sus estrategias metodológicas de enseñanza y lograr, de este modo, una innovación a la docencia.

Para estas capacitaciones se utilizaron preferentemente aplicaciones digitales gratuitas y herramientas que puedan servirle a los profesores que estaban capacitándose para poder utilizarse directamente en sus clases como medio didáctico para la ejecución, desarrollo y diseño de su docencia. Implementando todas las etapas de los módulos desde el diseño directo y ejemplo de actividades desde la perspectiva de su especialidad. Siempre trabajando con cada uno de los profesionales, buscando implementar las actividades con un profundo sentido pedagógico y práctico, no desde el puro traspaso teórico y posterior aplicación individual.

La experiencia

Como ya se señaló, se expondrán algunos aspectos relevantes de la experiencia vivida en las capacitaciones, cursos y diplomados en que participaron diversos tipos de sujetos, desde técnicos, auxiliares de párvulos y educación básica hasta doctores en diversas áreas, pasando por licenciados y magistrados. Fue sorprendente comprender, posterior a la reflexión, que sin importar el título, edad o grado académico de los docentes, todos buscaban un acercamiento que les permitiera implementar las tecnologías en sus clases con toda confianza; más allá de lo innovadora que fuese la aplicación, la clave era sentir seguridad en que el método funcionara en el aula, algo que les diera la seguridad de que no fuera probable un error, herramientas que logran mantener la seguridad que ya tenían en sus clases y docencia previamente a la intervención.

Fue realmente reconfortante tanto hacer clases a profesores que estaban egresados recientemente de su formación inicial docente, capacitar a exalumnas en ejercicio, a docentes que me hicieron clase en pregrado, y por sobre todo poder dar herramientas a personas que tenían rechazo al uso de las tecnologías. En una de las capacitaciones señalaron que el curso «rompía los paradigmas y derribaba mitos» sobre la opinión que tienen los docentes de los perfeccionamientos en el uso de TIC para la enseñanza. En otros

casos fueron capacitados docentes mayores de sesenta años, siendo ellos también un hito en el diseño de las capacitaciones y perfeccionamientos.

Además de las capacitaciones señaladas, durante mi experiencia como doctorante pude aplicar diversos tipos de instrumentos a docentes expertos de la Región Metropolitana, todos ellos con asignación de excelencia pedagógica, que implicaría una experiencia notable en aula y un gran grado de conocimiento pedagógico del contenido. Llamó mucho mi atención en algún momento de la investigación, que muchos de ellos se declararan con bajo manejo de las tecnologías para la enseñanza. Datos que detallaré más adelante en esta reflexión.

Elementos teóricos

Sin lugar a dudas, la búsqueda del éxito en los procesos de enseñanza y aprendizaje es el desafío máximo para la formación docente. En la década de los 90 en Chile, se comenzó a hablar con mucha fuerza, en las universidades, del concepto de enseñar a enseñar como base de la reforma educacional y un nuevo desafío pedagógico basado en el paradigma «constructivista». Que instala la necesidad de la construcción de los aprendizajes por parte de los mismos estudiantes (Rosas & Sebastián, 2010). Y es que la importancia de la formación docente no es algo que esté ajena a los intereses del mundo, son los grandes teóricos de la educación los que nos plantean que para educar se necesita mucho más que saber lo que hay que enseñar, sino establecer una relación coherente entre la identidad personal y la responsabilidad que conlleva tener un estudiante que realice su aprendizaje (Freire, 2006).

Es que no podría haber duda de la importancia que la escuela tiene, ya que este es un lugar en el que se va mucho más allá de su rol de transmisor de conocimientos o creador de aprendizajes en los estudiantes que a ella asisten, es una institución con un rol social ineludible enfocado a la construcción de personas (Gvirtz, Grinberg, & Abregú, 2011). Por estos días, y desde hace un tiempo ya, las instituciones educacionales se ven desafiadas a enseñar en un contexto social y políticamente determinado, en el que se potencia ser un motor de promoción social y responder a las necesidades que se nos plantean como sociedad (Tenti Fanfani, 2008).

Desde hace décadas, la formación inicial docente en el contexto de las tecnologías es tema a nivel nacional e internacional. Al respecto, una compilación realizada por la UNESCO plantea claramente los desafíos que la formación de nuevos profesionales tendría a corto y largo plazo (UNESCO, 2005). Además, el Ministerio de Educación en Chile desde hace años ya planteó cuál es el estándar con el que se debe formar a los estudiantes que ingresan a pedagogía, estableciendo cinco focos de acción claramente delineados (Mineduc & UNESCO, 2008): área pedagógica, orientada a la realización de las clases; aspectos sociales, éticos y legales, orientados al impacto de las TIC en la sociedad y la interacción de los individuos con estas; aspectos técnicos, más cercanos al uso de la computación propiamente tal; gestión escolar, orientada a los aspectos administrativos

propios de la docencia; y desarrollo profesional, área orientada a la formación continua y extensión del rol docente dentro del desarrollo laboral (Martínez Gutiérrez, 2015).

A su vez, la UNESCO (2008), en su reporte sobre los estándares de competencias en TIC para docentes, plantea que para que este tema tome la relevancia necesaria, debe ser parte de la evaluación de las políticas públicas actuales en materia educativa, frente a sus metas de desarrollo socioeconómico actuales y las proyectadas.

No obstante, no será suficiente una adecuada infraestructura, sino además la incorporación de ciertos «criterios», sentido y acompañamiento, ya que pese a los avances que ha tenido Chile en esa materia, aún podría seguir existiendo una brecha digital entre los denominados sectores desfavorecidos socialmente. Es por ello que resulta relevante fortalecer los programas de alfabetización digital y el uso que se da a la accesibilidad, junto con fortalecer los procesos de transformación, siendo necesario acompañar sus necesidades y contextos.

En el contexto educativo, hoy los «mal» llamados nativos digitales, estudiantes de la era del conocimiento, están inmersos en complicadas transformaciones (Marcelo, 2001). Pero, si bien este mencionado grupo tiene un acceso muy frecuente a las tecnologías, el uso que se le da es insuficiente para facilitar aprendizajes. Es por ello que también el rol docente de las instituciones formadoras, e incluso de las familias, debe ser replanteado en función de esta realidad.

Todos estos énfasis y energías en incorporar las tecnologías a la enseñanza es porque se cree que las TIC tienen un poder renovador de la enseñanza y que con base en el uso de éstas se pueden abrir nuevos espacios virtuales de enseñanza y aprendizaje (Pérez Serrano & Sarrate, 2011), de modo que podrían llegar a ser las tecnologías un agente de cambio en nuestra sociedad, una sociedad llena de desafíos que hasta el momento no tienen respuestas suficientes a las necesidades planteadas por el medio (Sunkel & Trucco, 2014).

Todo esto finalmente porque estamos llamados como educadores a ser críticos e investigadores en nuestra enseñanza (Freire, 2006), construyendo con nuestros esfuerzos personales y colectivos un lugar mejor, sin fronteras y donde todos, sin importar el contexto desfavorecido en que se encuentren, logren su realización personal y ciudadana.

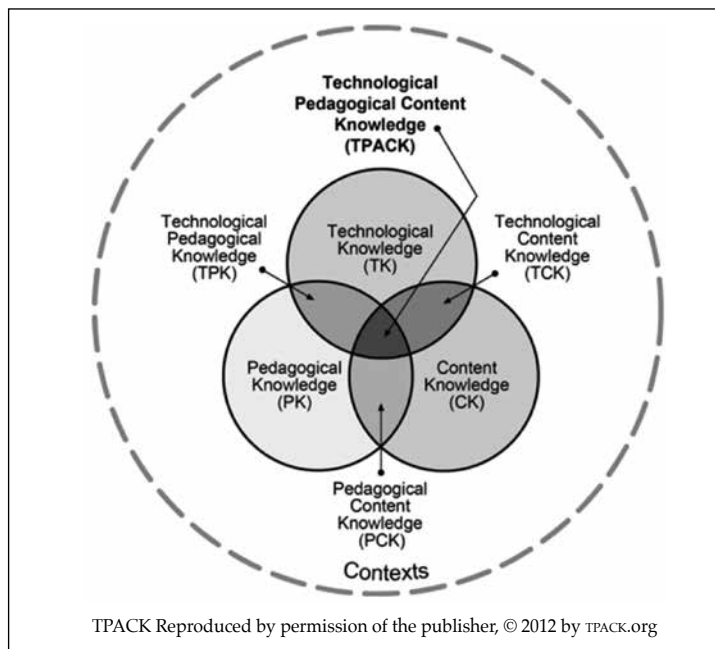
El modelo TPACK como respuesta a las necesidades de formación inicial docente y la incorporación de las tecnologías a la enseñanza

La integración de las tecnologías en la docencia escolar no puede ir desarraigada con la implementación y uso de las tecnologías en la docencia universitaria, ya que lo importante no es la disponibilidad que hay de las tecnologías, sino cómo se usan (Mishra & Koehler, 2006), y con esto establecer el conjunto de dificultades que están presentes en la formación de los estudiantes universitarios que traen problemas propios

de su generación, tales como: acceso restringido a la tecnología, acceso restringido a los servicios de apoyo, falta de habilidades tecnológicas, falta de comunidad, pobres habilidades lectoras y pobres habilidades académicas (Rodríguez, 2011).

La integración del conocimiento pedagógico del contenido con la inclusión del conocimiento tecnológico es el desafío bajo el cual se debe señalar la meta actual de la implementación de las tecnologías. Como señalan Sobrino y Tapia (2013), esta relación es la que aporta pistas o elementos concretos sobre la complementariedad entre conocimientos pedagógicos, conocimientos del contenido y conocimientos tecnológicos. (Sobrino & Tapia, 2013).

Como se presenta en la siguiente figura, estos tres conocimientos son los que, entrelazados en un contexto, forman o crean el conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (M. Koehler, Mishra, & Cain, 2015).



En esta relación, podemos apreciar que existen diferentes tipos de conocimientos: los que se relacionan entre el conocimiento pedagógico con el conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico del contenido (Krauskopf, Zahn & Hesse, 2012): El conocimiento tecnológico relacionado con el conocimiento pedagógico, el conocimiento tecnopedagógico: El conocimiento del contenido relacionado con el conocimiento tecnológico, el conocimiento tecnológico del contenido y, como sabemos ya, el conocimiento tecnopedagógico del contenido, la relación entre los tres conocimientos (Abbitt, 2011; Harris, Mishra & Koehler, 2009; Jimoyiannis, 2010; Krauskopf et al., 2012).

Desde esta perspectiva y cruces, podemos resumir la formación del conocimiento pedagógico del contenido en siete relaciones que deberían ocurrir o existir en la formación de los profesores.

Estrategias de trabajo

¿Qué dominio del uso de tecnologías tiene usted?, sí usted, el lector de esta reflexión. Seguramente usted tiene más o menos claro su nivel y capacidad de uso de tecnologías, sus «competencias digitales», pensando en que se clasifican entre: nulas, bajas, medias, altas y destacadas. ¿Qué cree usted que contestaría? Es justo ese el ejercicio del cual se deriva este escrito, durante todas las capacitaciones que realicé estos últimos años pregunté esa simple pregunta a los docentes al comenzar su trabajo. Además, pregunté sobre lo mismo a los profesores y profesoras que son parte de la red de Maestros de Maestros de la Región Metropolitana, todos con asignación de excelencia pedagógica. Son estos los resultados que se presentan y contrastan en estas líneas.

Para conocer las percepciones de los docentes en ejercicio que se capacitaron en el «uso de las TIC para la enseñanza», se les preguntó sobre su autopercepción en los diversos aspectos del TPACK, con preguntas simples y directas, con preguntas que se le hicieron digitalmente y en forma anónima.

1. ¿Cuál es su edad?
2. ¿Cómo podría calificar su uso de TIC para la enseñanza?
3. ¿Cuáles de estos tres componentes del TPACK usted siente que tiene conocimiento avanzado?
 - a. Conocimiento pedagógico
 - b. Conocimiento del contenido que enseña
 - c. Conocimiento del uso de tecnologías

En otra investigación se trabajó con docentes expertos de la Región Metropolitana, todos miembros de la Red Maestros de Maestros y con asignación de excelencia pedagógica. A ellos se les preguntó en un primer acercamiento a la investigación: ¿En cuál de los siguientes niveles de dominio de tecnologías se considera? Dándoles como alternativas desde inicial hasta experto.

En otro momento, al mismo grupo, se indagó también su percepción sobre su propio TPACK, con preguntas directas. Siendo estas partes del cuestionario, en las cuales se les preguntó sobre su percepción en los siete ámbitos del TPACK, a través de las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es su percepción sobre su conocimiento tecnológico? (Se refiere a los conocimientos que tienen los usuarios sobre el uso de las tecnologías, conocimiento sobre el uso del computador o software).
2. ¿Cuál es su percepción sobre su conocimiento pedagógico? (Se refiere a la didáctica, a la capacidad que tienen los docentes para enseñar y hacer que sus estudiantes aprendan).
3. ¿Cuál es su percepción sobre su conocimiento del contenido? (Es el saber y conocer duro de cada una de las materias o disciplinas en específico de su especialidad).
4. ¿Cuál es su percepción sobre su conocimiento tecnológico-pedagógico? (Es el conocimiento de cómo la tecnología ha influido en los procesos de enseñanza y aprendizaje).
5. ¿Cuál es su percepción sobre su conocimiento tecnológico de contenido? (Es el cómo la disciplina ha interactuado directamente con la tecnología y cómo se relacionan estas dos áreas para su avance).
6. ¿Cuál es su percepción sobre su conocimiento pedagógico del contenido? (Representa la mezcla entre materia y pedagogía por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan).
7. ¿Cuál es su percepción sobre su conocimiento tecnopedagógico del contenido? (Se refiere a la integración del conocimiento sobre pedagogía y conocimiento del contenido).

En una segunda parte del cuestionario se les preguntó por datos de caracterización demográfica para poder hacer un contraste entre cada uno de los casos y los grupos que representan. Se les hizo las siguientes preguntas:

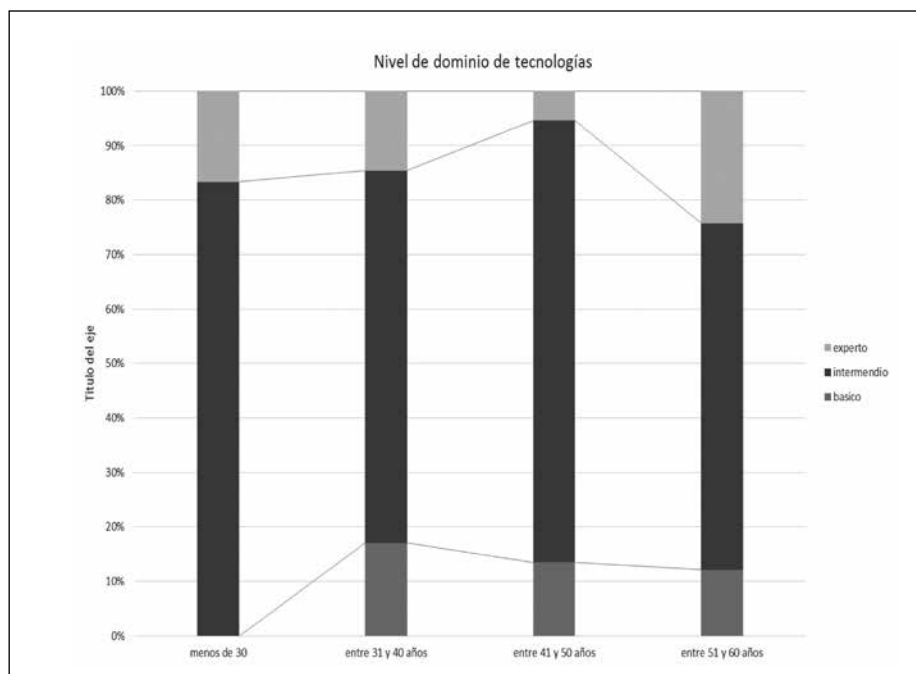
8. ¿Cuál es su edad?

En las tres recogidas de información se utilizó para la aplicación de los instrumentos los formularios de ©Google Drive, utilizando como método de análisis un software de planillas de cálculo, en este caso Microsoft ©Excel.

Resultados cuestionario caracterización Red de Maestros de Maestros

Para esta etapa de la investigación se contaba con un gran universo de profesores, entre los cuales contestaron 111 personas sobre preguntas que posteriormente servirían para otra investigación. Es clave señalar que no se les pauteó sobre qué significaba cada uno de los niveles, sino que se dejaba para la interpretación personal lo que esto significaba. Como se puede apreciar el 75% de los docentes se considera en nivel intermedio y sólo menos del 15% se considera experto en esta área.

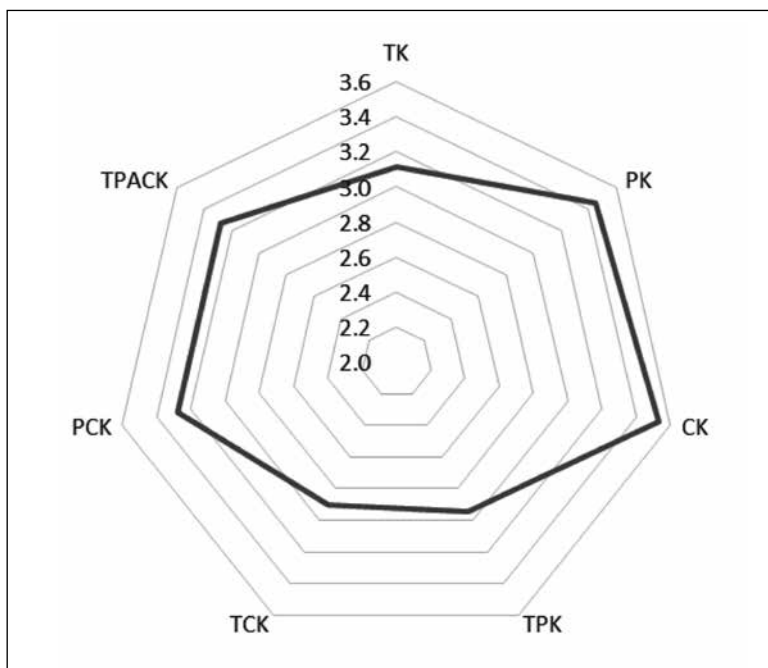
Comparación respecto a edad



En este caso se presentan porcentualmente cada uno de los niveles de uso según los segmentos de edad; en el tramo de menores de 30 años ninguno de ellos se considera básico y sólo desde los 31 años en adelante aparecen algunos casos menores al 20% por tramo. En cuanto a considerarse expertos, menos del 20% de cada grupo se considera en ese nivel, excepto los profesores que tienen entre 41 y 50 años, caso en el cual baja a menos del 10%.

Resultados del cuestionario de auto apreciación sobre Conocimiento Tecnopedagógico del Contenido

A continuación, se presentan los resultados del cuestionario sobre percepciones de uso de tecnologías en el contexto TPACK, donde se compararán las siete áreas preguntadas en el cuestionario. Para esta parte de la investigación el universo era algo más pequeño que el anterior, logrando que 52 personas contestaran el cuestionario. Se presentan los resultados a través de una tabla con valores y con un gráfico donde se muestra en qué área los profesores se sienten más y menos avanzados en sus conocimientos sobre pedagogía, contenido y tecnologías. En las tablas se presentan los resultados cuando se les solicitó contestar su percepción sobre el nivel de estos conocimientos en una escala de 1 a 4, siendo el 1 nulo, 2 inicial, 3 competente y 4 avanzado.



General	TK	PK	CK	TPK	TCK	PCK	TPACK
	3,1	3,5	3,5	2,9	2,9	3,3	3,3

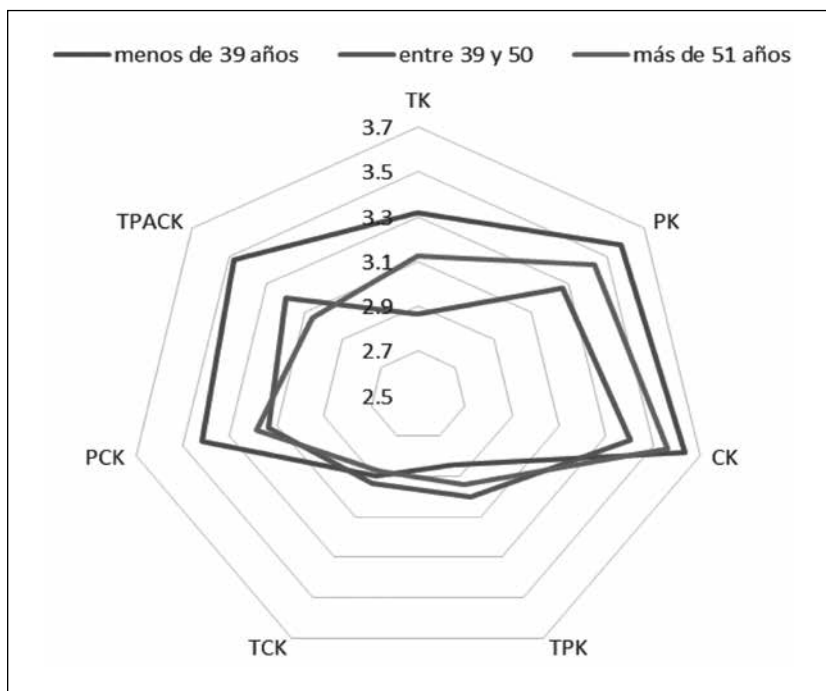
En aspectos generales, los profesores expertos de la red de Maestros de Maestros, solo se sienten menos que competentes en lo que respecta al conocimiento para integrar las tecnologías en aspectos pedagógicos generales y en incorporar las tecnologías en conocimientos específicos de su área de enseñanza. A raíz de lo mismo, ellos sienten, como profesores expertos, que son más capaces y competentes con respecto al conocimiento pedagógico del contenido, lo cual es esperable al tratarse de profesores bien calificados en la evaluación docente.

Referido a los conocimientos tecnológicos es el menos alto de los tres conocimientos en solitario, sintiéndose solo un poco más que competentes. Luego se puede observar que con respecto al conocimiento pedagógico y conocimiento del contenido se trata de los más altos de los conocimientos, lo que claramente es coherente con la condición de expertos, estando en ambos casos en un punto intermedio entre el ser competentes y avanzados.

Con respecto al conocimiento tecnopedagógico del contenido, la construcción conjunta de todos los conocimientos antes detallados, los profesores solo se sienten un poco superiores a competentes, siendo un tema relevante para trabajar posteriormente con los profesores parte de la red.

Comparación con respecto a la edad

En relación a la comparación entre edades no hay una diferencia significativa entre los segmentos establecidos para el análisis. En todos los puntos de comparación es el segmento del centro el que aparece como más bajo y los menores los que aparecen con una percepción más alta con respecto a sus conocimientos.

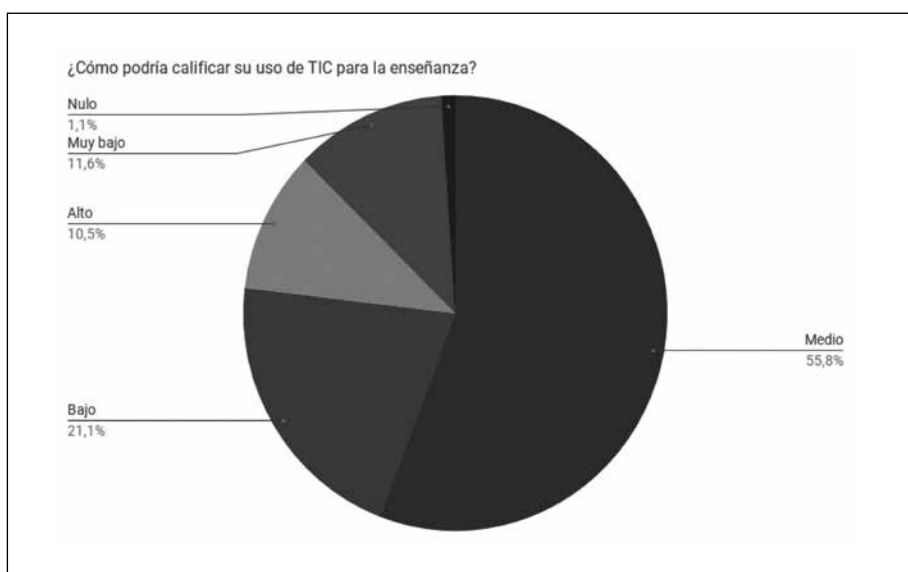


Solo en el conocimiento pedagógico tecnológico los del segmento con menor edad aparecen con resultados inferiores a sentirse a sí mismos competentes. En casi todos los aspectos, los del segmento de edad intermedia son los más bajos, siendo en el conocimiento tecnopedagógico los más jóvenes los que se sienten más bajos, dos décimas bajo sentirse competentes.

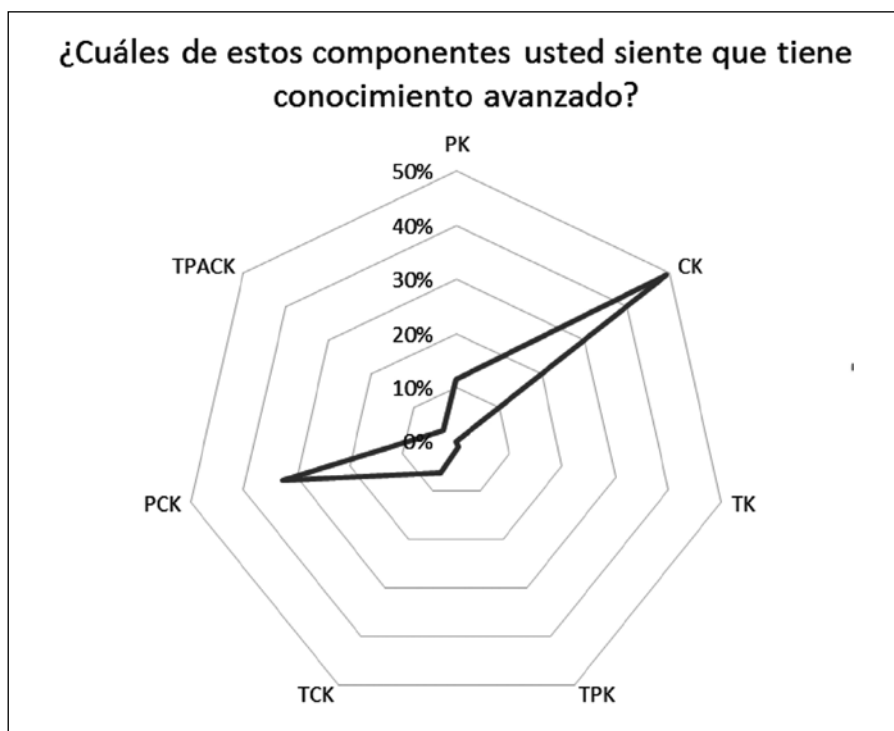
Edad	TK	PK	CK	TPK	TCK	PCK	TPACK
Menos de 39 años	3,3	3,6	3,6	2,8	2,9	3,4	3,5
Entre 39 y 50	2,9	3,3	3,4	3,0	2,9	3,1	3,2
Más de 51 años	3,1	3,4	3,6	2,9	2,9	3,2	3,1

Resultados de cuestionario aplicado en capacitaciones a profesores en ejercicio participantes en capacitación de uso de TIC para la enseñanza.

De los profesores que participaron en las capacitaciones, en cambio, más de la mitad se declara en un uso de TIC medio y sólo un quinto de los encuestados se declara con nivel nulo. Es importante señalar que en este caso no se les hizo mediación alguna de qué significa cada uno de los niveles, ni explicación de lo que podría ser un dominio alto ni bajo. Es por esto que se puede pensar que la autopercepción de los docentes no es favorable, ya que menos del 25% señala tener dominio alto o muy alto. Todos ellos contestaron este instrumento digitalmente, entrando a un sitio blogger, a un formulario y enviando las respuestas posteriormente a eso a través del medio digital, por lo cual llama la atención que hay personas que, a pesar de eso, se declaran con uso nulo de tecnologías.



A los profesores que participaron en las capacitaciones se les preguntó en qué componentes de TPACK se sentían «avanzados», dándoles la opción de marcar en sus respuestas entre el conocimiento tecnológico, pedagógico o del contenido, pudiendo ellos marcar una, dos o las tres opciones. La mayoría de ellos marcaron que tenían conocimientos en el área del conocimiento del contenido, en segundo lugar se marcó con conocimiento pedagógico del contenido y en tercera opción el conocimiento pedagógico. Queda muy abajo en las escalas lo que incorpora las tecnologías, tanto en mezcla con pedagogía, con contenido o con ambas.

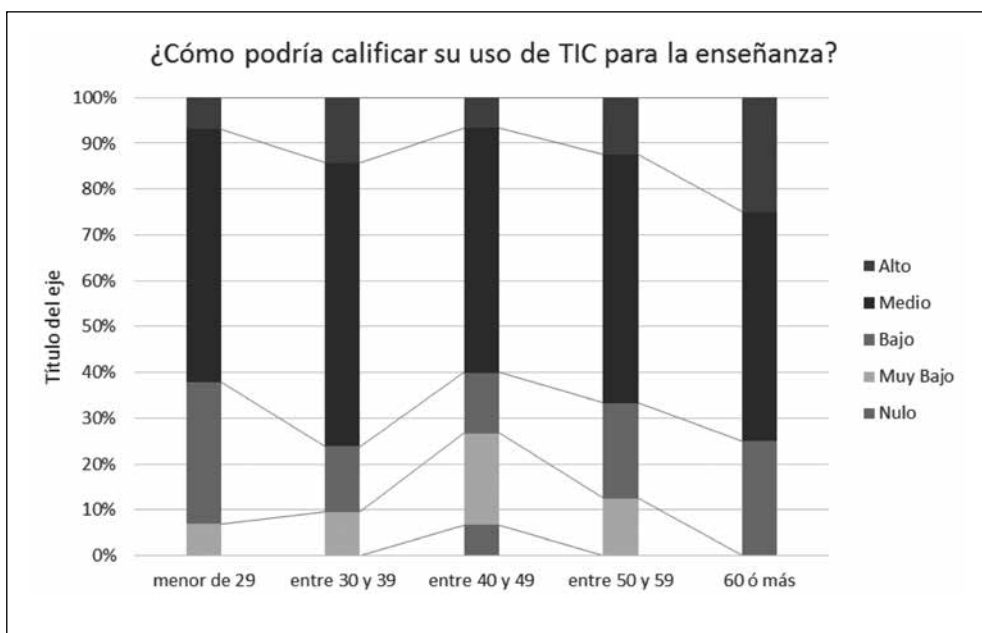


PK	CK	TK	TPK	TCK	PCK	TPACK
12%	49%	0%	1%	6%	33%	3%

Es relevante en este punto recalcar que los docentes a los que se les aplicaron estas preguntas no son considerados expertos ni tienen AEP como los sujetos antes presentados, en este caso hay docentes con grados académicos desde técnicos a doctorados, pasando por casi todas las áreas de la enseñanza y el conocimiento. Además ninguno de ellos había participado previamente en la capacitación diseñada por quien suscribe, tras lo cual espero cambiara un poco su autopercepción sobre el conocimiento y uso de tecnologías.

Comparación en base a la edad

En el uso de tecnologías siempre es relevante la comparación en base a la edad de los sujetos encuestados, ya que se podría inferir que los más jóvenes siempre tendrán tendencias a tener más dominio o mejores autopercepciones, ya que crecieron en un mundo con tecnologías digitales más avanzadas que los mayores. En este caso son el segundo y quinto grupo los que tienen mejores autopercepciones, y sólo en el grupo entre 40 y 49 años hay un caso que se declara nulo. Se puede desprender del análisis que no hay grandes diferencias porcentuales entre los que se declaran medio, y que la curva de los que declaran tener un dominio alto, al contrario de lo planteado al principio del párrafo, es ascendente, mientras más edad tienen los profesores, más alto declaran tener el dominio de TIC en la enseñanza.



Principales análisis

Sin importar el contexto donde se levantó información, los docentes que participaron en las tres recogidas de datos no se sienten destacados, en su mayoría, en el área del uso de tecnologías o la incorporación de tecnologías a la enseñanza. O sea, los docentes perciben tener un conocimiento alto de tecnologías, sobre todo en comparación con respecto a las otras áreas.

Aunque todos nosotros como parte de esta sociedad utilizamos las tecnologías a diario, muchos no reconocen el uso de las tecnologías que ellos podrían aplicar en la docencia, para ello, está la labor de los docentes que trabajamos en capacitaciones sobre la incorporación de tecnologías para la enseñanza. Ya que debemos acercar las tecnologías que utilizamos a diario a la docencia del aula, trabajar con el lenguaje con que nuestros estudiantes se comunican para poder favorecer sus procesos de aprendizaje, motivar a los docentes a aplicar las tecnologías que ellos dominan en el diseño de sus procesos de enseñanza, en el diseño de actividades y los procesos relacionados con la docencia.

Al parecer los docentes podrían tener conceptos errados sobre qué significa la innovación, ya que no se espera tan sólo que se trabaje con pizarras digitales ni con la tecnología de punta o de vanguardia, sino que cualquier estrategia metodológica que les funcione para poder llegar de manera más efectiva a sus estudiantes y que logre que ellos aprendan más y mejor.

Muchos de los docentes que fueron capacitados tienen miedo al uso de las tecnologías, por múltiples razones que no son abordadas en esta reflexión, pero que probablemente estén asociadas más a inseguridad y desconocimiento que a real falta de acceso. En

fin, desde los análisis se puede establecer si los docentes que participaron en los tres instrumentos sienten o perciben que tienen menos competencias o habilidades en el uso de tecnologías, menos que sus competencias pedagógicas o su dominio del contenido.

Resultados o reflexiones

Primero que todo es importante señalar que afortunadamente en los cursos que se realizaron los profesores que se estaban formando y capacitando asistieron a estas experiencias, y evaluaron con muy buenos resultados a las capacitaciones, lamentablemente esos resultados no se pueden exponer por ser parte algunos de una evaluación asociada a una municipalidad, y fueron informados oportunamente.

Además, relevar que en todos los casos los docentes presentaron una actitud positiva a las herramientas que se les propusieron como medio de trabajo, los software y aplicaciones que se utilizaron en el trabajo, proponiendo actividades y diseños de clases. Sobre esto muchos de los docentes pudieron experimentar entre cada una de las secciones del curso con las aplicaciones, mostrando orgullosos los resultados de aplicación de las herramientas con sus cursos y niveles, en la mayoría de los casos relatando experiencias exitosas asociadas a la implementación e innovación a la docencia con los materiales entregados durante la capacitación.

Desde mi perspectiva no existe diferencia entre las necesidades de entregar herramientas para incorporar las tecnologías a su propio conocimiento pedagógico del contenido, transformando su docencia en algunos aspectos cercanos al modelo TPACK, donde sin importar el nivel de uso de tecnología que tengan, ya sea intermedio, básico o alto, ellos podrán complementar sus saberes con esa tecnología. Logrando innovar en la docencia, quizás no en la vanguardia de las tecnologías que están en el mercado en la actualidad, sino que utilizando las herramientas, softwares, aplicaciones y diseños que estén a su alcance y que le den seguridad.

Para cerrar esta reflexión, comentar que los cursos estaban diseñados para 16 hrs en cuatro semanas, y eso en todos los casos generó poca satisfacción en la planificación de tiempo de los cursos, ya que, al parecer, al lograr generar confianzas y seguridades en ellos, los docentes esperaron poder seguir diseñando materiales y que las capacitaciones, más que ser en un solo momento del año, sean una constante y un taller de acompañamiento y orientación tanto pedagógica como técnica.

Conclusiones y/o discusión

La docencia responsable en todo ámbito implica en sí misma, un ejercicio de voluntad, investigación y reinención personal. Cada año nos vemos desafiados a contextos de enseñanza semejantes con estudiantes totalmente distintos a la generación anterior. En el contexto universitario, el ejercicio de la docencia implica una responsabilidad mucho mayor, ya que estamos llamados a ser agentes de cambio y formadores que apoyen a la inclusión social y humana.

Sin importar el nivel, grado o edad de enseñanza, es nuestro deber como profesionales de la educación que nuestros estudiantes se sientan acompañados y en confianza en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este caso es también nuestro rol como institución, es poder ser una alternativa también en esta área, en la capacitación y entrega de herramientas para la innovación a la docencia, ya que nuestra casa de estudios desde siempre ha sido un espacio de apertura para quienes quieran crecer y capacitarse.

Respetando nuestra historia como casa de estudios que surge una alternativa para muchos jóvenes que no podrían haber estudiado, con 32 años de historia y servicio al país, la Universidad Católica Silva Henríquez, fundada por el Cardenal Raúl Silva Henríquez, establece que «debemos construir una sociedad en la que todos tengan derechos a ser incluidos y valorados, sin importar nada, todos somos iguales (Silva Henríquez, 1991) y merecemos ser valorados y recibir las herramientas que nos permitan construir una sociedad más justa e igualitaria» (Silva Henríquez, 1991). Con claridad, son las tecnologías un agente que permite esta inclusión social, quizás el acceso a las tecnologías es la mejor herramienta de democratización del conocimiento y el acceso social, es menester de los centros de enseñanza de docentes el lograr formar profesionales capaces de ser agentes de este cambio, incorporando las tecnologías para que sus estudiantes sean capaces de vivir una sociedad mejor y un mundo más justo.

De acuerdo a lo antes mencionado, la incorporación de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje es clave para ser y hacer una sociedad mejor. No basta con formar profesores generalistas especialistas en didáctica para la enseñanza, ni profesores con profundos conocimientos en las disciplinas que les toca enseñar. La sociedad actual y especialmente las personas que aquí habitan, necesitan, como sociedad, profesionales que sean capaces de incorporar las tecnologías en la enseñanza, que enseñen a acceder a estos recursos tecnológicos y que, a través de esta nueva didáctica y metodologías para el aprendizaje, sean agentes de un cambio social profundo.

Para concluir la reflexión y este escrito, señalar que como siempre, las enseñanzas de Don Bosco vuelven a ser contingentes, ya que desde la cercanía y el hacer el trabajo con amor se pueden lograr grandes resultados en nuestras capacitaciones. Es por esto que la discusión queda planteada en el diseño de las actividades, ¿estamos realmente diseñando nuestras capacitaciones desde las demandas reales de los docentes, o estamos diseñando desde una vanguardia lejana a sus realidades?

Bibliografía

- Abbitt, J. T. (2011). Measuring Technological Pedagogical Content Knowledge in Preservice Teacher Education: A Review of Current Methods and Instruments. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(4), 281–300.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía para la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. (P. e T. SA, Ed.). Sao Paulo.

- Harris, J., Mishra, P. & Koehler, M. (2009). Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge and Learning Activity Types: Curriculum-based Technology Integration Reframed. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 393-416. http://doi.org/10.1207/s15326985ep2803_7
- Jimoyiannis, A. (2010). Designing and implementing an integrated technological pedagogical science knowledge framework for science teachers professional development. *Computers & Education*, 55(3), 1259-1269.
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131-152. <http://doi.org/openurl.asp?genre=article&id=doi:10.2190/0EW7-01WB-BKHL-QDYV>
- Koehler, M., Mishra, P. & Cain, W. (2015). ¿Qué son los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (ТРАСК)? *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 10 (January), 9-23.
- Krauskopf, K., Zahn, C. & Hesse, F. W. (2012). Leveraging the affordances of Youtube: The role of pedagogical knowledge and mental models of technology functions for lesson planning with technology. *Computers & Education*, 58(4), 1194-1206. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.010>
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12, 531-593.
- Martínez Gutiérrez, V. (2015). Percepciones De Competencias TIC en Formación Inicial Docente de Profesores de Educación Básica. *CIAIQ2015*, 5, 62-67.
- Mineduc & UNESCO (2008). Estándares TIC para la formación inicial docente.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Pérez Serrano, G. & Sarrate, M. L. (2011). Las TIC promotoras de la inclusión social. *Revista Española de Pedagogía*, 249, 237-254.
- Rodríguez, M. R. (2011). Repensar la relación entre las TIC y la enseñanza universitaria: problemas y soluciones. *Profesorado*, 15, 9-22.
- Silva Henríquez, R. (1991). Cardenal Silva. Recuperado de: http://www.cardenalsilva.cl/pdf/81_chile.pdf
- Sobrino, Á. & Tapia, H. (2013). Formación del profesorado en TIC a partir del modelo TPCK. *IDEA*, 41, 44-51.
- Sunkel, G. & Trucco, D. (2014). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional*. Santiago de Chile.
- UNESCO (2005). *Formación Docente y las TIC: Logros, tensiones y desafíos*. Santiago de Chile.

Liceo Municipal de Batuco... y «Alteridad»

Máximo Morales López⁶

Resumen

La música es un lenguaje universal, que trasciende culturas, edades, geografías y que muchas veces, es la vía de aprender y crecer más allá de las posibilidades cotidianas de un liceo. Como profesor en el área, he incentivado la creación musical en mis estudiantes, dando un énfasis en mantener y rescatar la cultura de nuestro país, y también de América Latina, lo que ha generado grandes desafíos y experiencias reales y motivadoras en el entorno escolar, logrando realizar la musicalización de obras del folclor chileno y latinoamericano.

Palabras clave: Educación, música, cultura, comunidad

Objetivo

Aportar al desarrollo cultural de la comunidad y adquisición de habilidades artísticas de los estudiantes, a través de la musicalización de obras de poetas de Latinoamérica.

La experiencia

...«Lo que viven los niños en un estudio de grabación, tocar un instrumento musical abre el mundo de nuevo, es hacer otra vida, no hay manera de que esta experiencia artística entre a través de un libro».... Fueron las palabras de Manuel Vilches al finalizar una entrevista que nos hiciera en el programa Alma Nacional de Radio Universidad de Santiago con motivo de la presentación del CD «Alteridad», sobre musicalizaciones originales de poesía latinoamericana que son interpretadas en canto y ejecución instrumental por nuestros estudiantes de educación básica y media, del Liceo Municipal de Batuco.

Este establecimiento tiene altos índices de vulnerabilidad, lo que no puede transformarse en una limitación para crecer, por ello y en el afán de aportar a la comunidad local y nacional, es que se llevó a cabo esta nueva iniciativa. A través de poesía, música e identidad latinoamericana, los estudiantes desde sus propias habilidades musicales, sin estudios especializados, vivieron la experiencia, que va más allá del aula, de preparar y luego grabar en un estudio profesional, dedicando valiosos tiempos y esfuerzos de superación personal para interpretar con su propio canto, poesía de Mario Benedetti de Uruguay, Alfonsina Storni, Luis Cané y Elsa Bornemann de Argentina, Luis Palés Matos de Puerto Rico, Juan Wallparrimachi de Bolivia, Andrés Eloy Blanco de Venezuela, Felipe Sassone de Perú, Gabriela Mistral, Max Jara y Pablo Neruda de Chile... además de la

⁶ Chileno, Profesor de Música. Liceo Municipal de Batuco. E.mail: maximomlopez@hotmail.com

preocupación manifiesta, de sentirnos integrados con la comunidad, es que vinculamos la cultura local expresada en la experiencia y el arte de la palabra popular de Gricelda Núñez La Batucana, poetisa local que nos abre las puertas de su hogar para que nuestros estudiantes interpreten sus «Versos rutinarios» y aprecien su Arte Ingenuo, como ella le llama a su creación. En esta grabación contamos con la colaboración desinteresada de profesores músicos y la cantautora nacional Magdalena Matthey, que comparte estrofas con una de nuestras estudiantes en el poema de Andrés Eloy Blanco «Palabreo a la Loca Luz Caraballo», que complementa Gricelda Núñez con versos propios que ella declama.

Esta experiencia que reconoce en nuestros estudiantes sus habilidades artísticas y personales, se convierte en una experiencia real y no artificial con la cultura, produciendo un punto de encuentro entre poesía, musicalización, identificación con el establecimiento, con la comunidad, con nuestras raíces culturales, y nos indica que este tipo de establecimiento no debe centrarse solo en el proceso enseñanza-aprendizaje de contenidos disciplinarios que establece una escolarización en una cultura ambiente de alta vulnerabilidad, es por ello que estamos desarrollando un proceso de extensión educativa en todos los establecimientos de la comuna, visitándolos en los tiempos que nos sea posible, debidamente programados, presentando este trabajo poético musical a los estudiantes de esta y otras comunas, con la participación activa de la poetisa Gricelda Núñez y una sonoridad que se acomoda a estos escenarios, haciendo un vínculo también real entre establecimientos que funcionan como verdaderas islas, pues en ese aspecto también queremos aportar, produciendo encuentros con estudiantes de establecimientos similares al nuestro.

Esta experiencia colaborativa consideró a los estudiantes como actores relevantes, es por ello que programamos una clase de canto en la Escuela Municipal de Música Enrique Soro de la comuna de Quilicura, para motivarlos y para que se apropiaran de ciertas técnicas aplicadas a la interpretación vocal relacionadas con respiración, modulación, el fraseo melódico, elementos interpretativos que en el momento de grabar cobran gran importancia y que son errores frecuentes en personas que no cuentan con la experiencia de grabar en un estudio profesional, como es el caso de nuestros estudiantes.

Realizamos además una charla motivacional y explicativa del proceso de grabación en el estudio del Centro Cultural «Arte joven», ubicado en la antigua Estación Mapocho, con el sonidista encargado de registrar este proceso con nuestros estudiantes. Conocieron el estudio y socializaron con Giovanni Brizzolari, ingeniero en sonido que siempre, en cada sesión, orientó, dirigió y corrigió con mucho respeto y dedicación las diversas interpretaciones, al comienzo temerosas, pero que, al pasar el tiempo, fueron verdaderos desafíos de superación para nuestros jóvenes.

Nuestros ensayos se realizaron en horarios de recreo y de colación, con sesiones individuales y grupales en un tiempo muy restringido, pero que intentamos fuera lo más productivo posible.

Programamos además un lanzamiento del CD en la Sala América de la Biblioteca Nacional, monumento histórico, realizado el 3 de abril del 2017. Un gran acontecimiento para nuestra comunidad que desde Batuco partió a acompañarnos en esa jornada maravillosa y tan significativa, ya que hoy somos parte del catálogo de su Departamento de música.

Uno de los aspectos de este proceso que presentó y presenta aún mayor dificultad, es todo lo relacionado con los derechos de autor, hacer uso de las letras musicalizando estos poemas de diversos poetas, requiere contactarse con aquellas entidades o personas naturales que tienen esos derechos, es por ello que agradecemos a SCD que nos apoyó en gestionar algunos de ellos. Esto ha significado que entidades como Fundación Mario Benedetti de Uruguay, valoren el trabajo realizado por nuestros estudiantes y lo hacen saber en un mensaje enviado a nuestro establecimiento luego de haber recibido nuestro CD como agradecimiento por autorizarnos legalmente a hacer uso del poema «Me sirve no me sirve» de tan destacado poeta.

Síntesis

Los estudiantes se involucraron desde el comienzo en este proyecto con gran responsabilidad, compromiso y creatividad; hoy, en la otra etapa de este camino, seguiremos como Liceo Municipal de Batuco en conjunto con nuestra poetisa Gricelda Núñez, presentando con orgullo este trabajo poético musical latinoamericano en diversos establecimientos educacionales, porque estamos seguros que es un aporte a la valoración de la diversidad, al conocimiento de la propia identidad cultural local y latinoamericana, al desarrollo de valores ciudadanos y a la igualdad de género, pero también reivindica los valores de una educación pública que soñamos, formando parte de la comunidad como herramienta de enriquecimiento social.



Modelo para el fortalecimiento y desarrollo de valores en estudiantes

Edna Oyola Núñez⁷

Resumen

El aprendizaje en servicio fortalece la autoestima y el desarrollo de valores. Este artículo establece la relación entre el aprendizaje en servicio, la autoestima y el desarrollo de valores basado en un estudio realizado con una población estudiantil universitaria. La investigación fue de tipo correlacional, utilizó una muestra de 129 estudiantes de la Escuela de Educación de la Universidad del Turabo que tomaron el Curso COMS 104 (Aprendizaje en Servicio) durante el trimestre de enero a marzo de 2010. Los hallazgos demostraron una correlación positiva y significativa entre el aprendizaje en servicio y el fortalecimiento de la autoestima y el desarrollo de valores después de haber pasado por la experiencia de aprendizaje en servicio. Como resultado de esta investigación, surge el Modelo Aprendizaje en Servicio para el Desarrollo de Valores. Este modelo sirve de referencia a la Universidad del Turabo y al Departamento de Educación de Puerto Rico para capacitar a los maestros y estudiantes en el desarrollo de valores a través del Aprendizaje en Servicio.

Palabras clave: Aprendizaje en servicio, autoestima, valores, estudiante universitario

Introducción

Actualmente nuestra sociedad padece de una carencia en los valores universales. La comunidad, la familia y la escuela conspiran contra la educación de estos valores. Los jóvenes necesitan de especial atención, debido a los diversos problemas que afrontan día a día como lo son: la falta de empleo de sus padres, el incremento de la delincuencia y la falta de formación personal. La sociedad sufre de seres humanos con estructura de personalidad narcisista, depresivos, llenos de timidez y ansiedad social. Esto responde al desarrollo de una personalidad con problemas de autoestima y carencia de valores (Cava & García, 2004). El individuo tiene problemas para adaptarse saludablemente a aspectos importantes de su vida, como: poseer un buen rendimiento académico, tener relaciones sociales satisfactorias, evitar el consumo de alcohol y drogas, alejarse de la violencia y poseer una actitud de solidaridad y sensibilidad capaz de permitirle involucrarse en los problemas que aquejan la sociedad.

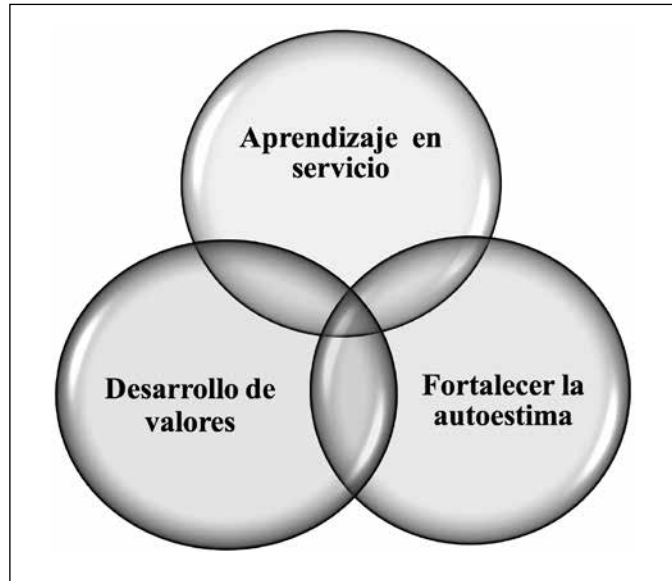
Desarrollo

Las instituciones de Educación Superior se enfrentan a nuevos problemas y retos sociales (Tapia, 2000). La misión de un educador es desarrollar ciudadanos activos (*National Council for Social Studies*, 2000; Levinson, 2004). Educar para la formación de valores contribuye en el desarrollo de seres con una autoestima fortalecida, sensibles, solidarios, tolerantes y con responsabilidad cívica (Simmons & Clearly, 2006).

⁷ Portorriqueña, Doctora. Catedrática Asociada de la Universidad del Turabo, Gurabo, P.R. E-mail: ut_eoyola@suagm.edu

Es por esto que las instituciones de educación post secundarias están mostrando interés en incluir en los currículos de clases estrategias pedagógicas como el aprendizaje en servicio, dirigidas a que el estudiante, mediante el servicio a la comunidad, fortalezca su autoestima y desarrolle valores como la sensibilidad, solidaridad, tolerancia y la responsabilidad cívica (Furco, 2000; Howard, 2001).

Figura 1: Integración del aprendizaje en servicio para fortalecer la autoestima y desarrollar valores. (Oyola, 2012)



A través del aprendizaje en servicio, el educador provee al estudiante de oportunidades esenciales mediante las cuales desarrolla destrezas que fortalecen su autoestima, valores y responsabilidad cívica (Giles, 2005, & Hollis, 2002). De esta forma el maestro combina los conocimientos que le enseña al estudiante con el servicio a la comunidad y reflexiona sobre la experiencia adquirida. Por dichas razones, se realizó esta investigación que tuvo como propósito relacionar el aprendizaje en servicio con el fortalecimiento de la autoestima y el desarrollo de valores en el estudiante universitario.

Las preguntas de investigación que guiaron el estudio fueron las siguientes:

1. ¿Qué relación existe entre el aprendizaje en servicio y el fortalecimiento de la autoestima del estudiante universitario?
2. ¿Qué relación existe entre el aprendizaje en servicio y el desarrollo de valores como la: a) sensibilidad, b) solidaridad, c) honradez, d) compasión, e) respeto, f) tolerancia, g) responsabilidad cívica en el estudiante universitario?

Metodología

Esta investigación fue una de tipo cuantitativa correlacional. La recopilación de los datos se llevó a cabo mediante un cuestionario, el cual midió y cuantificó las variables a investigar: variable independiente: aprendizaje en servicio; variables dependientes: fortalecimiento de autoestima y desarrollo de valores, como: a) sensibilidad, b) solidaridad, c) honradez, d) compasión, e) respeto, f) tolerancia, g) responsabilidad cívica. La primera parte incluyó información de los participantes, años de estudios y el lugar en el que realizaron su proyecto de aprendizaje en servicio. La segunda parte del cuestionario estuvo compuesto por 46 constructos. La escala de medición fue una de nivel de acuerdo tipo Likert.

El instrumento se sometió al análisis estadístico de Alpha Cronbach y se calculó el coeficiente de confiabilidad, el cual fue de .89, en cada una de las sub-escalas con un grupo preliminar de 10 sujetos. Los resultados demostraron coeficientes aceptables. Esto evidencia que se trata de un instrumento confiable, estable y adecuado en términos de su consistencia interna.

Los sujetos de esta investigación fueron todos los estudiantes (129) de la Escuela de Educación de la Universidad del Turabo en Puerto Rico, que estuvieron matriculados en el curso COMS 104 (Aprendizaje en Servicio) durante el trimestre académico de enero a marzo de 2010.

Resultados

Correlación Pearson (r) y promedios entre el aprendizaje en servicio y el fortalecimiento de autoestima y desarrollo de valores en el estudiante universitario

Figura 2: Correlación Pearson (r) y promedios entre el aprendizaje en servicio y el fortalecimiento de autoestima y desarrollo de valores en el estudiante universitario (Oyola, 2012).

Escalas	Pearson (r)	Promedio
Autoestima	.217*	4.69
Sensibilidad	.325**	4.81
Solidaridad	.230**	4.79
Honradez	.378 **	4.83
Compasión	.381**	4.86
Respeto	.430 **	4.85
Tolerancia	.179 *	4.80
Responsabilidad cívica	.190 *	4.80

Correlación significativa

* $p \leq .05$

** $p \leq .01$

Este estudio arrojó que existe una correlación significativa entre el aprendizaje en servicio y el fortalecimiento de la autoestima y desarrollo de valores como la sensibilidad, solidaridad, honradez, compasión, respeto, tolerancia y responsabilidad cívica en el estudiante universitario.

Como resultado de esta investigación y aportación a la educación, la autora desarrolló un modelo llamado MASPADE (Modelo Aprendizaje en Servicio para Docentes y Estudiantes). Este modelo contiene las fases para implantar un programa de Aprendizaje en Servicio en una escuela o Institución de Educación Superior.

Modelo Aprendizaje en Servicio para Docentes y Estudiantes

¿Qué es MASPADE?

MASPADE es un Modelo de Aprendizaje en Servicio para Docentes y Estudiantes de Escuelas y/o Instituciones de Educación Superior que quieran incorporar la estrategia pedagógica del Aprendizaje en Servicio en sus cursos.

Los objetivos de este modelo son:

- Mejorar el fortalecimiento de la autoestima y desarrollo de valores en el estudiante.
- Desarrollar seres solidarios con la comunidad.
- Desarrollar seres con sensibilidad humana.
- Fortalecer los valores en el estudiante.
- Comprometer al estudiante con su comunidad mediante el desarrollo de su liderazgo.
- Desarrollar individuos con responsabilidad cívica.
- Integrar al currículo académico la estrategia pedagógica del aprendizaje en servicio.

Visión

La formación de líderes con valores éticos y morales, comprometidos solidariamente y cívicamente a transformar la calidad de vida de su comunidad.

Misión

Integrar el servicio a la comunidad al currículo académico a través del aprendizaje en servicio para desarrollar líderes con valores, solidarios, con una autoestima fortalecida, sensibilidad, humana y comprometidos cívicamente con la sociedad.

Para incorporar el Aprendizaje en Servicio en una Institución educativa o Universitaria la autora recomienda el siguiente proceso:

Plan de desarrollo de MASPADE

Meta: Incorporar la estrategia pedagógica del Aprendizaje en Servicio al currículo académico

Fase I

Objetivo	Actividades	Recursos	Elementos de evaluación
Desarrollar una política institucional que integre la estrategia pedagógica del aprendizaje en servicio al currículo de clases del estudiante.	-Desarrollo de una propuesta que justifique la integración del Aprendizaje en Servicio al currículo de clases. -Aprobación de la propuesta por el cuerpo administrativo correspondiente.	-Consejo administrativo Institucional -Consejo escolar Junta académica Senado académico -Cuerpo administrativo correspondiente.	-Copia de las minutas de reuniones -Certificación de aprobación.

Fase II

Objetivos	Actividades	Recursos	Elementos de evaluación
Fomentar la formación y capacitación de los profesores, en la estrategia pedagógica Aprendizaje en Servicio.	-Generar cursos o talleres para los profesores que utilizarán la estrategia pedagógica de Aprendizaje en Servicio. -Discusión del Manual para Docentes y estudiantes sobre A+S.	-Profesores Consejero especialista en Aprendizaje en Servicio -Profesores Escuelas Universidades Centros pre escolares -Centros de envejecientes.	-Análisis de los resultados del proceso de capacitación -Número de participantes -Copia del material utilizado para capacitar al profesorado -Reflexiones por parte de la facultad.

Objetivos	Actividades	Recursos	Elementos de evaluación
	<ul style="list-style-type: none"> -Integrar en sus cursos el Aprendizaje Servicio. -Desarrollar enlaces con escuelas, agencias, centros de la comunidad para que sirvan de centro de integración de la estrategia pedagógica del Aprendizaje en Servicio. 	<ul style="list-style-type: none"> -Centros de mujeres maltratadas -Centros para deambulantes -Hospitales -Centros de reciclaje -Iglesias -Comunidades especiales -Centros de niños desamparados -Niños con necesidades especiales -Otros lugares con necesidades. 	<ul style="list-style-type: none"> -Copia de ejercicios realizados durante el proceso de capacitación -Copia del manual de adiestramiento -Copia del listado de Centros o agencias de la comunidad.

Fase III

Objetivo	Actividades	Recursos	Elementos de evaluación
Integrar la estrategia pedagógica de Aprendizaje en Servicio a los objetivos de los cursos.	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar los cursos en los que se implantará la estrategia. -Desarrollar objetivos en el curso en el que se integre la estrategia pedagógica de Aprendizaje en Servicio. -Desarrollar guía del curso. 	<ul style="list-style-type: none"> -Profesores -Especialistas en currículo -Asesores en Aprendizaje en Servicio. 	<ul style="list-style-type: none"> -Guía del curso -Copia de las guías del curso -Copia del prontuario del curso -Copia de las guías del curso.

Fase IV

Objetivo	Actividades	Recursos	Elementos de evaluación
Capacitar a los estudiantes sobre la estrategia pedagógica de Aprendizaje en Servicio.	<ul style="list-style-type: none"> -Enseñar a los estudiantes lo que es la estrategia pedagógica de AS -Discutir la diferencia entre el Servicio comunitario y el Aprendizaje en Servicio. -Discutir investigaciones sobre Aprendizaje en Servicio. -Discutir qué cursos se integran. 	<ul style="list-style-type: none"> -Profesores Estudiantes Currículos del curso -Guías del curso Material informativo sobre Aprendizaje en Servicio. 	<ul style="list-style-type: none"> -Reflexiones escritas de los estudiantes -Portafolio -Hoja de evaluación

Fase V

Objetivo	Actividades	Recursos	Elementos de evaluación
Planificar el proyecto de Aprendizaje Servicio.	<ul style="list-style-type: none"> -El estudiante identificará las necesidades de su comunidad. -Seleccionará dónde realizará su proyecto. -Se documentará sobre la población y el servicio que ofrecerá. -Recibirá autorización por parte del profesor del curso para llevar a cabo su proyecto en el lugar seleccionado. -Entrega de documentos: <ul style="list-style-type: none"> ▪Carta de presentación a la agencia en la que ofrecerá el servicio ▪Hoja de asistencia diaria al centro -Recibirá autorización por parte de la agencia recipiente del servicio. 	<ul style="list-style-type: none"> -Profesor Estudiantes Agencia en la que realiza su experiencia de Aprendizaje en Servicio -Libro de texto <i>Aprendizaje en Servicio para el Fortalecimiento de la Autoestima y Desarrollo de Valores (2012)</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> -Copia del análisis reflexivo de las necesidades de su comunidad -Portafolio -Cartas de presentación -Carta de aceptación por parte del centro -Hojas de asistencia al centro o agencia -Copia del Plan de Acción -Copia de los cursos que integra en su experiencia de Aprendizaje en Servicio.

Fase VI

Objetivo	Actividades	Recursos	Elementos de Evaluación
Poner en acción el proyecto de Aprendizaje en Servicio.	-Desarrollará un plan de acción. -Identificará qué cursos está integrando.	-Profesor -Estudiantes -Documentos de la agencia en la que realiza su proyecto de Aprendizaje en Servicio.	-Portafolio -Diario reflexivo -Guías de su curso

Fase VII

Objetivo	Actividades	Recursos	Elementos de Evaluación
Reflexionar sobre la experiencia de Aprendizaje en Servicio	-Preparará diariamente un ejercicio reflexivo de la experiencia obtenida a través del Aprendizaje en Servicio. -Discutirá en el curso de las experiencias reflexivas. -Analizará las destrezas que ha desarrollado a través de la experiencia. -Analizará qué beneficios ha obtenido de la experiencia.	Estudiantes Profesor	-Ensayos Autobiografía Fotos de la actividad Grabación de la actividad -Copia de los boletines o panfletos preparados, periódicos artículos -collage de fotos poemas -Presentación a través de actividad a la comunidad Institucional.

Fase VIII

Objetivos	Actividades	Recursos	Elementos de Evaluación
<p>Demostrar a la comunidad escolar/ universitaria la experiencia adquirida.</p>	<p>-El estudiante podrá desarrollar las siguientes actividades: una presentación en Power Point sobre la experiencia adquirida (perfil del centro, visión, misión, plan de trabajo, reflexión). -Publicar un artículo sobre sus experiencias de Aprendizaje en Servicio -Desarrollar un boletín que hable sobre todo el proceso de planificación, acción y reflexión de la experiencia. -Realizar un mural o pinturas alusivas a las experiencias adquiridas. -Preparar un «collage» de fotos de la experiencia adquirida y los cursos que impactó. -Planificar una actividad en la que se presenten los trabajos realizados.</p>	<p>Estudiantes Profesor</p>	<p>-Ensayos -Autobiografía -Fotos de la actividad -Grabación de la actividad -Copia de los boletines o panfletos preparados -Periódicos -Artículos para revistas.</p>

Conclusión

Con el surgimiento del aprendizaje en servicio, el educador provee al estudiante de oportunidades esenciales a través del desarrollo de destrezas que fortalecen su autoestima (Cava, 2003; García, 2004). Cuando el maestro combina los conocimientos que le enseña al estudiante con el servicio a la comunidad, éste desarrolla a través de la reflexión, destrezas de pensamiento crítico, solución de problemas, razonamiento ético y moral, empatía, respeto por los demás y fortalece su autoestima. El producto del aprendizaje en servicio gira en torno a desarrollar un estudiante con valores sólidos, con capacidad para pensar críticamente, con actitud reflexiva hacia la vida, respetuosos, con

vocación para el servicio, capaces de trabajar en equipo, con autoestima alta, resilientes y con capacidad de autocontrol (Simons & Cleary, V.B., 2006).

Por otro lado, con la incorporación y uso de esta estrategia pedagógica, se desarrolla la sensibilidad del estudiante universitario. La misma contribuye a combatir el individualismo y a convertir a los estudiantes en seres sensibles y preocupados por los derechos de los demás.

También, a través de la solidaridad se desarrolla una colaboración mutua entre personas que se mantienen unidas en todo momento, pero en especial cuando viven experiencias difíciles de las que no resulta fácil salir (Tapia, 2000). El trabajo comunal permite que el estudiante se prepare no solo académicamente, sino que enriquezca su persona con valores como la solidaridad y cooperación a la comunidad para traer soluciones como buenos seres humanos (Aguilar, 2003). La responsabilidad cívica implica ayudar y desarrollar actividades que contribuyan al beneficio de las agencias, personas, hospitales, escuelas e individuos que lo necesiten. El aprendizaje en servicio es una técnica de enseñanza efectiva que contribuye en la formación de valores y responsabilidad cívica en el estudiante (Gallini & Morelli, 2003; Simons, L. & Cleary, V. B., 2006, & Furco, 2000).

La sociedad padece de una decadencia en los valores universales deseables. Estos valores son aquellos que están basados en la dignidad de la persona y en la naturaleza humana. Hoy día los seres humanos están carentes de liderazgo, solidaridad, sensibilidad, respeto, tolerancia, libertad, paz, responsabilidad social, compromiso hacia el prójimo, verdad, conocimiento, diálogo, pensamiento autónomo y crítico y de valores éticos. Esta ausencia de valores es causa de múltiples problemas sociales. Por ello se hace necesario que los entornos educativos sean más proactivos e innovadores en la solución de esta crisis de valores.

Los currículos académicos en las instituciones de educación post secundarias deben desarrollar estrategias pedagógicas innovadoras como el aprendizaje en servicio para que el estudiante, mediante el servicio a la comunidad, fortalezca su autoestima y desarrolle valores. La educación tiene que asumir el reto de transformar al educando en uno sensible, fortaleciendo su autoestima, valores y compromiso con su comunidad. Sin embargo, existe una escasez de maestros y profesores universitarios que conozcan la estrategia pedagógica del aprendizaje en servicio y la misma es usada en forma limitada en todos los escenarios educativos. Debido a la necesidad previamente señalada, se hace necesario establecer normativas para la implantación de estrategias pedagógicas innovadoras, como el aprendizaje en servicio.

La educación universitaria tiene el reto de transformar la educación del futuro maestro. La misma tiene que ir dirigida a hacer de éste uno más comprometido con los problemas que aquejan a su comunidad. Tiene que desarrollar conciencia del compromiso moral de formar seres con una autoestima saludable a través de las experiencias que adquiera

mediante el servicio a la comunidad. Eso se puede alcanzar con el aprendizaje en servicio. Ser un maestro constructivista obliga a que las Instituciones de educación superior desarrollen cursos en los que se reconstruya el conocimiento moral, ético y cívico del estudiante. Esto puede lograrse poniendo en práctica, al servicio de la comunidad, lo que se aprende en la sala de clases.

El constructivismo social nos invita a través del aprendizaje en servicio, a que el estudiante sea el protagonista en su proceso de fortalecer la autoestima y desarrollar valores. A través de dicha estrategia pedagógica, el estudiante analiza cuáles son las necesidades que tiene su comunidad, cómo puede poner en práctica lo aprendido en la sala de clases y luego reflexionar sobre lo aprendido de dicha experiencia. En la reflexión de su experiencia el estudiante evalúa su responsabilidad cívica y contribuye al entendimiento de las necesidades de la comunidad. Esta estrategia pedagógica tiene que trascender a las escuelas públicas y privadas de Puerto Rico. No debe ser un criterio electivo sino requerido, pues a través de la experiencia se benefician el estudiante, la escuela, la familia y la comunidad. Es en las manos de la educación en las cuales está reformar al educando.

Los educadores tienen que romper el modelo tradicional donde el educador sirve como un ente activo y el alumno como un ente pasivo. Con el uso del aprendizaje en servicio hará del mismo uno más activo y responsable de las situaciones sociales que hoy día aquejan a Puerto Rico.

Es momento de dar paso a un cambio significativo en la enseñanza de valores del estudiante. Como maestros responsables de la formación de seres integrales y comprometidos con la sociedad, es nuestra responsabilidad brindar a nuestro país seres altruistas, con destrezas de pensamiento crítico, preocupados por la solución de problemas de nuestro país e identificados por el bienestar de la comunidad. Este es el momento.

Bibliografía

- Aguilar, H. (2003). *Generalidades del diseño y formulación de proyectos en la Universidad de Costa Rica*. Recuperado de: <http://www.ucatólica.ac.cr>.
- Cava, M. (2003). Efectos directos e indirectos de la autoestima en el ánimo depresivo. *Revista Mexicana de Psicología*, 17(2),151-161.
- Furco, A. (2000). *Service Learning a Balanced Approach to Experiential Education in Expanding Boundaries: Combining Service Learning* (1a. ed.). Washington, D.C.: Corporation for National Service.
- García, C. (2004). La educación en valores y su práctica en el aula: sociedad y utopía *Revista de Ciencias Sociales*, 23(4), 109-126.

- Gallini, S. & Morelli, B. (2003). Service learning and engagement, academia challenge and retention. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(1), 1-14.
- Giles, D. E. (2005). The theoretical roots of service learning in John Dewey: toward a theory of service learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 21-28.
- Hollis, S.A. (2002). Capturing the experience: transforming community service into service learning. *Teaching Sociology*, 30(2), 360-372.
- Howard, J.P.F. (2001). Academic service learning: A counternormative pedagogy. *New Direction for Teaching and Learning*, 73(1), 21-29.
- Levinson, D. (2004). Introduction to the special issue on community colleges as civic institutions. *Community College Journal of Research and Practice*, 28 (99), 98-103.
- Oyola, E. (2012). *Aprendizaje en servicio para el fortalecimiento de la autoestima y desarrollo de valores*. San Juan, P.R.: Bibliográficas
- Simons, L. & Cleary, V.B. (2006). The influence of service learning on students personal and social development. *College Teaching*, 54(4), 307-319.
- Tapia, M. (2000). *La solidaridad como pedagogía*. (1a.ed). Buenos Aires: Ciudad Nueva.

La escritura narrativa como práctica crítico-interpretativa del yo: un aporte a la educación literaria desde el aula universitaria

Ricardo Sánchez Lara⁸

Resumen

El presente artículo muestra una experiencia educativa en la que se problematizó, desde un enfoque cualitativo, la apreciación de los participantes del curso «Comunicación Efectiva» del plan común de la Universidad Católica Silva Henríquez, respecto a la escritura de relatos como medio de autoconocimiento. Los resultados del estudio permitieron concluir que la representación escritural-narrativa como eje del proyecto de vida, fue valorada positivamente en tanto favoreció la comprensión y el desarrollo del Yo.

Palabras clave: Narrativa autobiográfica, Autoconcepto, Educación Literaria.

1. Introducción

1.1. Contexto y problematización

Tres premisas resultan fundamentales en el devenir del pensamiento occidental: en primer término, que la cultura de lo escrito se posiciona como piedra angular del proceso de enseñanza y aprendizaje; segundo, que la institucionalización del alfabeto soporta nociones de verdad y validez desplazando la posibilidad verbomotora de otros momentos históricos; tercero, y desprendiéndose de las anteriores aseveraciones: el locus de la escritura construye una base contextual en la que se ha naturalizado el «escribir» como parte del desarrollo social y cognitivo, sin que en ocasiones se problematice tal naturalización.

En respuesta a lo anterior, este trabajo tensiona algunos límites de la escritura, sus aportes al desarrollo sociocognitivo, la relevancia de su tratamiento didáctico y las posibilidades emergentes de su curricularización. ¿Qué se escribe cuando se escribe? ¿Para qué hacerlo? ¿Escribir dictados o narrativizar la existencia? Son preguntas que permitieron orientar el análisis de cómo los sujetos percibieron y valoraron el proceso autobiográfico.

Para lo anterior, se seleccionó a los estudiantes del curso «Comunicación Efectiva», del plan común de la Universidad Católica Silva Henríquez, cohorte 2016, compuesta por nueve mujeres y seis hombres de primer año de diversas carreras (Derecho, Ingeniería

⁸ Chileno. Licenciado en Educación, Profesor de Lengua y Literatura, Magíster en Educación. Académico Universidad Católica Silva Henríquez. rsanchezl@ucsh.cl

Comercial, Psicología, Trabajo Social, entre otras). El objetivo general fue analizar la percepción de los estudiantes sobre el fenómeno de registro narrativo, para lo cual se propuso tres objetivos específicos:

1. Identificar las valoraciones emergidas durante el proceso de escritura a través de un grupo focal de interacción.
2. Clasificar las valoraciones que los estudiantes otorgaron al desarrollo didáctico, examinando las significaciones asentadas en una escala Likert.
3. Describir los productos-relatos desde el tópico «autoconocimiento».

Para tales fines, se definió un enfoque cualitativo (Flick, 2007), a razón de permitir la comprensión e interpretación del proceso de escritura en tanto fenómeno de autoconocimiento. En términos de la secuencia metodológica, se partirá describiendo el curso, luego se explicará el sentido de la escritura en esta cátedra y su construcción didáctico-ideológica, para finalizar analizando los relatos de vida de los estudiantes.

La pretensión de fondo es hacer un aporte al campo de la Educación Literaria, vinculando aspectos de la escritura tales como: el relato y su contexto de producción, el posicionamiento del discurso literario como constructo generador de identidad y la sensibilización del Yo y su historia a través de la narración.

2. Marco conceptual: una delimitación para discutir ideas

2.1. Breve descripción del curso y contexto de trabajo

En términos generales el curso se propuso promover en los estudiantes la necesidad de reconocer sentidos y madurar sus proyectos de vida, a través de la autoafirmación y el descubrimiento de la trascendencia con otros (y para otros). De esta manera, y dividida en tres unidades, la cátedra pretendió:

- a) Ampliar la percepción de sí mismo/a y de los demás, en cuanto al reconocimiento de necesidades y motivaciones personales.
- b) Profundizar en su propio reconocimiento y en la aceptación del otro/a, valorando su trascendencia y sus diferencias.
- c) Resignificar su proyecto de vida a nivel personal, familiar y profesional.

De manera específica, la investigación se realizó en relación al punto c, es decir, a la necesidad de resignificar sus proyectos de vida y comprender su propia historia a través de la elaboración de relatos.

La secuencia didáctica de dicha intervención se dividió en: a) contextualización de «proyectos de vida», b) diseño de cuatro relatos fundamentales o coyunturales, c) autoanálisis de los relatos en un focus grupal, articulado desde los tópicos: C.1-. Dimensión emocional de la construcción de las narraciones. C.2-. Análisis de patrones comunes en los hitos. C.3-. Dimensiones proyectivas del relato.

2.2. El sentido de la escritura en el curso: concepción didáctico-ideológica

En la línea argumental de la Educación Literaria, la escritura cobra sentido ideológico debido a que su acción se imbrica, necesariamente, en la producción de saber. De ahí que autonomía, reflexividad y praxis conformen una triada que subvierte la idea de que los discursos literarios son objetos solo enseñables y transite, por el contrario, a una concepción cultural (Mansilla, 2003). En ese escenario se fundamenta el aporte de este trabajo al campo emergente de la Educación Literaria: se tensa la función comunicativa de la escritura (Alzate, 2000) y se considera lo emocional por sobre la hiperbolización del contenido técnico-ficcional.

Esta visión didáctica se circunscribe a la propuesta curricular de Grundy (1998), en la cual toda práctica pedagógica implica construcción de identidad, producción de relatos sociales y contenidos culturales desde tres racionalidades o intereses posibles: técnico, práctico y crítico.

El interés técnico se sustenta en la pretensión de sobrevivencia y reproducción de la sociedad, por lo tanto, su orientación está dirigida hacia el control del sujeto y del medio, así como de los conocimientos y las formas de acceder a la representación de verdad. Tal racionalidad, fundada en una visión empírico-analítica, busca homogeneizar y determinar hipotéticamente lo válido y verdadero. Su homólogo didáctico estandariza el saber y controla las variables que determinan el proceso educativo en función de fines y motivaciones centradas en la institucionalidad.

Contrariamente, el interés práctico se instala en la relación entre sujetos, contextos y cultura, generando en la interacción nuevos significados y construcciones interpretables desde las propias representaciones de verdad. De esta manera, el discurso didáctico de la propuesta se tradujo al sentido comprensivo, pues su principal pretensión fue la elaboración de significaciones desde la interpretación de discursos textuales y sociales, es decir, desde la escritura narrativa autobiográfica como práctica interpretativa del Yo.

En tercer lugar, la racionalidad crítica se entiende como una acción comunicativa tendiente al cambio, la emancipación y la liberación; este paradigma subvierte el sistema técnico ampliando las posibilidades de elección individual y autorreflexión desde la praxis que supone «saberse» para «modificarse». Así, el discurso didáctico del curso propendió a la liberación en múltiples dimensiones, sobre todo del autoconocimiento, pues los individuos modificarían sus creencias de realidad a partir de la comprensión del entorno y del «sí mismo».

De estas visiones teóricas se desprendió la propuesta de investigación, por cuanto el paradigma de la escritura supuso la comprensión del Yo por medio del relato y la tensión entre sujeto, discursos y realidad (interés práctico-comprensivo), para identificar nudos y promover cambios, movilizar hacia nuevos estados y reflexionar sobre la propia memoria histórica (interés crítico), tratando con ello de hacerse cargo de uno de los cuestionamientos fundantes de la Educación Literaria: ¿cómo poner en diálogo al

estudiante con los textos literarios y su escritura? Según Rueda y Sánchez (2013), esta interrogante solo hallará respuesta en la medida que el acto literario-escritural emerja de la experiencia vivida y permita a los estudiantes acceder a mayores niveles discursivos a través de la escritura crítica e imaginativa.

2.3. Autoconocimiento y escritura

La decisión de afrontar el autoconocimiento con relatos biográficos se sustentó en dos de sus características: a-. La redacción autorreferencial permite la vinculación entre el narrador y los motivos afectivos del enunciador. b-. La identidad del Yo como protagonista de la acción favorece un relato centrado en la emocionalidad y, en consecuencia, en su sistema de valoraciones y creencias (Laguna, 1997). En efecto, el relato autobiográfico construye sentidos y representaciones de realidad bidireccionalmente; por una parte, permite la comprensión del propio mundo y, por otra, aporta al sistema de códigos y significados sociales.

Los relatos ordenan experiencias en las cuales el sujeto desaparece, para dar paso a una voz narrativa que emerge desde una competencia instalada por paradigmas culturales; así, quien narra sus experiencias posee, como herencia, un patrón o secuencia en la cual, modelos más, modelos menos, debiese existir: historia a relatar, complicación y resolución (Adam, 1992).

De manera circular, la construcción de discursos autobiográficos aporta símbolos a la cultura y devuelve patrones narratológicos que favorecen la comprensión del Yo; dicho de otra manera, la autoestima y la autocognición son productos de un proceso reflexivo en el que los sujetos adquieren nociones sobre sí mismos por medio de la observación y la construcción de relatos (Navarro, 2009). En los discursos del Yo se vinculan deseos, pasiones y frustraciones que constituyen, a su vez, dimensiones de la persona social y cultural, es decir, registro patrimonial e imagen que se inmortaliza en el ejercicio identitario de la escritura, toda vez que se interactúa con el entorno a través del lenguaje. Al decir de Toledo:

Si la identidad se construye a lo largo de la existencia del sujeto, la identidad conlleva una historia. La historia debe considerar sus dos acepciones: la historia como sucesión de acontecimientos y la historia como el relato de dichos acontecimientos (...) Además, hay que considerar que la historia no refiere sólo al pasado sino también a la historia que está en construcción, es decir, el futuro (...) Entonces, el concepto de identidad también connota la noción de proyecto: una identidad actúa como tal para quien tiene un proyecto (2012, p. 49).

Esta doble acepción (historia como acontecimiento e historia como relato) se hibrida en la autobiografía dando paso a enunciados que tensionan los significados culturales del sujeto, por lo tanto, examinar la narrativa autobiográfica como construcción social es observar el diálogo simbólico entre autoconcepto e identidad (Larraín, 2003). De

este modo, la propuesta halla sentido en la Educación Literaria, pues se centra en la interacción del mundo del autor con la obra, dando protagonismo al aprendizaje autónomo y nutriéndolo con prácticas lectoescriturales que combinan interpretación y creación (Mendoza, 2006).

3. Análisis e interpretación

A continuación, se expondrán y comentarán algunas evidencias recogidas en el proceso de investigación. En primer lugar, se verá una cadena de oraciones (secuencia de interacción) tomada del grupo focal, a fin de analizarla en función del proceso de escritura. Luego se revisarán fragmentos de reflexiones de los estudiantes en relación al autoconocimiento y, finalmente, se mostrará un cuadro resumen con las valoraciones vertidas en una escala Likert.

3.1. Una mirada al grupo focal y a los patrones comunes

El grupo focal (13 de 16 estudiantes inscritos) comenzó con preguntas asociadas al proceso de escritura, a cómo se sintieron relatando y qué aprendieron de tal acción. De este diálogo se seleccionaron y transliteraron solo las primeras interacciones (P=Profesor y E=estudiante) en torno a la pregunta: «¿Qué sensaciones les dejó haber escrito relatos sobre sus vidas?».

Tabla N°1: Percepciones sobre el proceso de escritura.

P	¿Qué sensaciones les dejó haber escrito relatos sobre sus vidas?
E1	A ver... primero, creo que no fue fácil volver a sentir esas cosas que, bueno, uno quiere olvidar, al principio me dio miedo, después me solté... me dio pena, pero pude al final contar cosas que me hicieron bien.
E2	Es cierto, igual como que sirve para cerrar algunas cosas, a mí me ayudó a eso.
P	¿Alguno de ustedes sintió algo similar, o fue muy distinto?
E3	A mí me pasó que al principio no podía escribir, no tengo mucha costumbre, pero cuando empecé, después no podía parar, fue sano mirar para atrás.
E2	A eso me refería con cerrar cosas.
E4	A mí me resultó cómodo, me sirvió para hallar respuestas de cosas que no había mirado con calma.
E5	Yo ahora entendí por qué soy independiente.
E6	Yo creo que a varios nos pasó eso, no es fácil empezar a escribir, después uno se va con todo... yo vi cosas de antes y me di cuenta de cosas de ahora, no sé si me explico...
P	¿Algo así como comprender el presente?
E7	Sí, al menos a mí, sí.
P	¿Y si nos enfocamos sólo en responder qué aprendieron al escribir sobre ustedes mismos?

E8	Que la familia es muy importante.
E9	Que le tengo miedo al pasado, de repente eso me hace mal en el presente.
E10	Que me gusta recordar y darme cuenta que he tenido una vida bien feliz.
E11	Que soy bien resentida... pero no en mala.
E12	A ponerme metas.
E13	En eso estoy de acuerdo, me di cuenta de que debo ponerme metas.
E7	Eso me pasó también, nunca me he puesto muchas metas.
E9	Que mirar para atrás ayuda a ponerse metas en el futuro.

Tabla N°1: Muestra de cadena de interacción en relación a percepciones sobre el proceso de escritura narrativa. Elaboración Propia.

Al observar las intervenciones, resulta evidente focalizar dos planos temporales: el pasado y presente. La narración permitió, según voz de los estudiantes, mirarse en la historia y dar sentido al «hoy» por medio de la explicación causal de ciertas conductas y acciones. Esa fundamentación del presente remite a la comprensión argumentada de Grundy (1998), en tanto la revisión de las propias memorias da cuenta de un estado de interpretación fundamental: el saberse. De este modo, comprender el mundo y la experiencia desde la historia del Yo, dialoga con la percepción del sujeto enfrentado a la existencia: «la construcción del significado a través de un acto de interpretación, proporciona, por tanto, una base para tomar decisiones en relación con la acción» (Grundy, 1998, p. 87).

La acción de «saber para saberse» se orilla con un estado precedente a la modificación de esquemas de verdad. En efecto, cuando la conversación derivó a la exposición de relatos personales, emergió otra dimensión que, indefectiblemente, ha de situarse en lo cronológico: el futuro. Los relatores descubrieron desde sus textos y en la medida que daban cuenta de perspectivas diversas, que mirar sus pasados no sólo los confrontó con su historia actual, sino que, por sobre todo, los conminó al cambio; a la modificación prospectiva.

Esa tensión originada en la comprensión del Yo por medio del relato como antecedente de la modificación, colinda con la libertad, vale decir, con una de las premisas sustantivas de la Educación Literaria: subvertir lo que se interpreta transformable en el mentado ejercicio de la autocomprensión.

La educación literaria, por ende, debe provocar en el estudiante una experiencia central: el reconocimiento del sujeto en el marco del espacio social y cultural. En la medida en que la obra literaria se (re)actualiza e ilumina las circunstancias de tiempo y cultura, su lectura se vuelve un componente del quehacer educativo. Por lo mismo, debe inscribirse como una forma de saber a través de la cual los jóvenes signifiquen la realidad socio-cultural (vale decir, los distintos horizontes de representaciones simbólicas, creencias

y mediaciones valóricas que tejen las relaciones humanas) y que, además, la interioricen como experiencia (Rueda y Sánchez, 2013, p. 38).

3.2. Escritura y desarrollo del Autoconocimiento

Si el resultado del relato es la revisión del pasado y su confrontación con el presente para modificarlo, entonces, la escritura es libertad y, a su vez, categoría de valoración para el sujeto; autoestimación, a fin de cuentas:

La autoestima es el sentimiento valorativo de nuestro ser, el juicio que hacemos de nosotros mismos, de nuestra manera de ser, de quienes somos, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad, determina nuestra manera de percibirnos y valorarnos y moldea nuestras vidas (Navarro, 2009, p. 2).

Al escribir los relatos, debieron juzgarlos con indicadores que articularon un argumento autocrítico y comprensivo, revisar, por ejemplo, los aprendizajes posibles y la conexión emocional con las narraciones. De tales indicadores, se seleccionaron 13 fragmentos en función del tópico «patrones comunes en torno al desarrollo del autoconocimiento». Revísese la tabla:

Tabla N°2: Selección de reflexiones: «Patrones comunes en torno al Autoconocimiento»

E1-. A lo largo de mi vida se repiten varias cosas, entre ellas y principalmente me encuentro con el aprendizaje a través de los golpes... quizás a veces ha sido difícil para mí poder entender el porqué. Finalmente lo logro, y lo acepto, aprendo, me guardo lo aprendido y lo practico. Además, encuentro la irresponsabilidad en reiterados episodios de mi vida... Cómo lo he afrontado... a través de siempre dar vuelta la página y seguir adelante ante la adversidad.
E2-. A través de cada uno de estos relatos me quedó una enseñanza, pude encontrarle un aprecio a la vida, que cada cosa que ocurre dentro de ella tiene su porqué y para qué y a través de estos que han marcado parte de mi vida puedo decir que he crecido como persona, porque no conocía el perdón hasta que tuve que vivir una experiencia así.
E3-. Pude darme cuenta de que es importante ser responsable y comprometido al momento de hacer una actividad o profesión, pero a su vez no menos importante es tener una cierta vocación, debido a que es importante estar en sintonía con lo que uno realiza.
E4-. La familia como eje central de todo mi hacer, como también el trabajo y los estudios como parte central del desarrollo tanto individual como familiar. Dentro de las emociones más recurrentes se encuentran el entusiasmo que me impulsa a desarrollarme y tener siempre nuevas metas, la gratitud; en relación a mi familia de origen, a mi padre por sobre todo, a mi esposa por sus esfuerzos y sacrificios con respecto a mi familia, y el amor a mi familia a mis padres, a mis compañeros de trabajo, etc.
E5-. Lo más regular en lo que escribí es que soy una mujer muy perseverante y luchadora, siempre me caracterizo con aquellas palabras. Emocionalmente me considero estable la gran parte de mi vida, pero lo que respecta a mi familia me considero vulnerable emocionalmente, me ha costado poder ser más firme en ese ámbito, pero trabajo en ello para poder mejorar.

<p>E6-. Si no hubiese vivido todo esto no estaría donde estoy ahora y creo que todo esto me ha formado como persona, también sé que me queda mucho por vivir, por reír, por llorar, por muchas cosas más que tendré que vivir y que tal vez no serán fáciles de llevar, pero gracias a estos momentos que marcaron mi vida podré tener un mejor enfrentamiento a mis problemas ya que toda vivencia te hace más fuerte y te deja una enseñanza.</p>
<p>E7-. Los temas comunes que presentan estos hitos son positivos, en relación a lo que pienso como respuesta a los sucesos, están el sentimiento de fuerza, donde me muestro como una persona firme, consecuente y justa en la forma de actuar ante la ausencia de personas en mi vida, y de ser una persona positiva, lo que me ayuda mucho para seguir adelante; alegría, lo que siento al recordar momentos en que me cambió en el sentido de autoconocerme; afecto, que es lo que me caracteriza por cómo me demuestro a seres queridos que me valoran; gratitud, que es lo que siento al haber encontrado una nueva familia en donde me quieren y respetan por lo que soy, sin obtener nada a cambio.</p>
<p>E8-. La paciencia es algo muy importante y no todos la tienen, a mí me costó bastante encontrarla, durante el camino tuve que pasar por cosas malas pero que me sirvieron para valorarla y estar más cerca de ella. El ponerse en el lugar del otro también lo valoro mucho, no todos pensamos igual ni tampoco tenemos la misma suerte, ya que todos tienen o tuvieron distintas realidades; me servirá bastante en el futuro, en una organización, en el área que trabaje tendré que utilizar esta habilidad.</p>
<p>E9-. Creo que en todos mis hitos encontré emociones como alegrías, pena, tristeza, rencor, etc. Pero creo que aún me falta algún tipo de afrontamiento, pero estoy segura de que puedo cambiar muchas cosas o pulirlas para que sean mejor, en casos especiales traté de calmar mis pensamientos, no quedarme callada cuando necesito expresar algo que me acongoja, controlar mi ego y poder entender a los demás sus situaciones y todo lo que puede incomodarme al no sentirme acogida en un lugar.</p>
<p>E10-. Respecto de aquello que es común en los diferentes relatos anteriormente, al observarlos me he podido percatar de que la mayoría de las veces me he sentido víctima de una situación, independiente que en algunos claramente son hechos que no estaba en mis manos evitar y/o aunque yo hubiese hecho algo diferente las cosas hubiesen sucedido de igual forma. Pero, hay situaciones que sí podemos manejar, en las que somos víctimas y victimarios, porque si hay algo que he aprendido es que nunca somos completamente víctimas de algo o alguien.</p>
<p>E11-. Dentro de todos los problemas que se me presentaron supe afrontarlos de manera en que no necesité de alguien que estuviera al lado mío, sino que yo trataba de buscar una solución a lo acontecido. Las emociones sentidas y las cuales se van repitiendo, son la tristeza por un lado, debido a que mi madre se va de la casa en dos ocasiones, pero también una felicidad, perseverancia, ya que mi padre siempre estuvo con nosotros en todo.</p>
<p>E12-. Entre mis cuatro textos coincidí en mi sensibilidad al momento de enfrentar distintas situaciones y creo que eso me juega en contra, a mi parecer me gustaría ser más fuerte, más seguro en instancias difíciles.</p>
<p>E13-. El tema central descubierto en este trabajo, a través del relato de los cuatro textos, es la familia, que es un elemento activo, preponderante que descubrí en el desarrollo de esta narración de los hechos que me han marcado. Este eje central nunca ha permanecido estacionario, por el contrario en cada uno de mis procesos evolutivos que he ido desarrollando a través de los años, ha pasado de diferentes estados o formas, de menos gravitante a ser preponderante en cada decisión que he tomado, lo cual me ha llevado a replantear varias situaciones y formas maneras de organizar mi yo interno.</p>
<p>E14-. En común vi que mi familia ha estado siempre presente y que todo lo que he vivido, ya sea bueno o malo, es consecuencia de mi incapacidad de afrontar los problemas.</p>

E15-. Me di cuenta de que en mis cuatro relatos siempre lo he pasado mal porque me preocupan más los demás que yo mismo.

E16-. En mis historias descubrí que la razón de todo es mi hijo, es como si nada antes de él hubiera existido.

Tabla N°2: Selección de reflexiones en torno al autonocimiento. Los estudiantes vuelven a ser codificados con número en virtud de resguardar identidades. Elaboración Propia.

Al revisar los fragmentos es posible advertir que hay aspectos del desarrollo personal que se repiten, a saber: valoración afectiva de la familia, hallazgo de sentidos existenciales y autocrítica. Vistos así, los relatos favorecen la construcción de identidad y fortalecen la transformación emancipadora del sujeto:

La identidad, por lo tanto, es la capacidad de considerarse a uno mismo como objeto y en ese proceso ir construyendo una narrativa sobre sí mismo (...) Pero esta capacidad sólo se adquiere en un proceso de relaciones sociales mediadas por los símbolos. La identidad es un proyecto simbólico que el individuo va construyendo. Los materiales simbólicos con los cuales se construye ese proyecto son adquiridos en la interacción con otros (Larraín, 2003, p. 32).

3.3. Valoraciones del proceso de escritura

Al hablar de valoraciones se hace necesario tomar una postura que permita conceptualizarlas y comprenderlas en tanto herramientas de análisis. Al respecto, Alarcón señala:

Entendemos por valoración (Appraisal) la construcción discursiva de la actitud y de la postura intersubjetiva. Comprende, entonces, todos los usos de carácter evaluativo disponibles en las lenguas. Sin embargo, el alcance de la valoración es mayor, puesto que también incluye la negociación de estas evaluaciones, que los hablantes llevan a cabo en sus interacciones comunicativas con receptores reales o potenciales (2015, p. 273).

Entendido así, las valoraciones son recursos discursivos por medio de los cuales los sujetos evalúan intersubjetivamente acciones, fenómenos e interacciones, ya sea desde lo afectivo-emocional (feliz-infeliz, seguro-inseguro, satisfacción-insatisfacción), lo normativo-ético-racional (moral-inmoral, normal-anormal-bueno-malo, etc.) o lo estético-apreciativo. En el caso de este trabajo, se construyó una escala Likert para observar cómo los sujetos valoraron el acto escritural y su proceso (instrumento validado por juicio de expertos). Las dimensiones de valoración fueron: a-. comprensión desde el relato de conductas o acciones del presente, b-. reflexión desde el relato sobre conductas o acciones, c-. evaluación de posibles modificaciones a partir del análisis de las narraciones y, d-. reconocimiento de aspectos personales que no conocían o mantenían ocultos durante el proceso de escritura.

Tabla N°3: Valoraciones sobre el proceso de escritura

Enunciados a valorar	Muy de acuerdo	De acuerdo	En des/ acuerdo	Muy en des/ acuerdo
Relatar hechos de mi vida me permitió comprender algunas conductas o acciones de mi presente	87,5%	12,5%	0%	0%
Relatar hechos de mi vida me permitió reflexionar sobre algunas conductas o acciones de mi presente	62,5%	31,25%	6,25%	0%
Relatar hechos de mi vida me permitió concluir que hay cosas (positivas o negativas) de mí que deseo modificar	37,5%	31,25%	18,75%	12,5%
El proceso de construir relatos de mi vida me permitió identificar rasgos de mí que no conocía o mantenía ocultos	75%	18,75%	6,25%	0%

Tabla N°3. Cuadro resumen de valoraciones sobre proceso de escritura en torno a: comprensión del sí mismo, reflexión sobre conductas presentes y modificables. Elaboración Propia.

Efectivamente, los relatos y su proceso de escritura permitieron ampliar la comprensión del sí mismo en su temporalidad presente; del mismo modo, favorecieron la reflexión y generación de conclusiones respecto a posibles cambios conductuales. Quizá lo más interesante de los resultados es el indicador relativo a las zonas ocultas o desconocidas de la personalidad, en el cual se registró un 75% de valoración positiva, es decir, una amplia mayoría de los estudiantes da cuenta de haber identificado aspectos del Yo que no eran visibles antes del ejercicio escritural, lo cual se refrenda con el 87,5% que asume la escritura como fenómeno de autoconocimiento y con el 62,5% que se sitúa en el espacio de la autorreflexión respecto a sus conductas presentes.

4. Conclusiones

Siguiendo las ideas de Rueda y Sánchez (2013), debemos asumir que como instancia de valoración, la lectura y la escritura son vida, descubrimiento, autoconocimiento, adquisición y reflexión sobre las experiencias humanas, por lo tanto, aceptando las limitaciones de esta propuesta, puede colegirse que, sin abarcar todas las categorías de la Educación Literaria como paradigma emergente, hemos propuesto una forma de afrontar el relato en diálogo con el sujeto y su mundo, dando protagonismo a la percepción de los estudiantes en relación a sus trayectos de autocomprensión.

En consecuencia, y pensando en el proceso de escritura, luego de haber identificado las dimensiones emergentes del grupo focal, es posible concluir que la construcción del relato permitió visibilizar tres aspectos del Yo: a) reflexión introspectiva, b) evaluación retrospectiva y, c) volición prospectiva. Lo anterior se fundamenta en la declaración

permanente del pasado como lugar al que se retorna con la narración; sitio de encuentro con la propia memoria histórica desde donde se mira el presente (relaciones familiares, evaluación del proyecto de vida y vinculación causal con actitudes y constructos éticos). Esta comprensión del Yo como sujeto histórico es, a su vez, un catalizador de volición, es decir, de voluntad de cambio en virtud de lo que se valora (en la autobiografía) como negativo. La referida predisposición prospectiva dialoga con el tópico «desarrollo del autoconocimiento» en las mismas dimensiones temporales (pasado, presente y futuro), o sea, permite «saberse» para «modificarse».

Todo el panorama expuesto se refrenda con las valoraciones asignadas al proceso de escritura en los siguientes planos: comprensión, reflexión, evaluación y reconocimiento de aspectos modificables del Yo. La correlación entre relato y autoconocimiento se desprende de los porcentajes expuestos en el Likert, los cuales dan cuenta de inclinaciones mayoritarias a valorar muy positivamente las dimensiones concernientes a: conocerse, apreciarse y evaluarse a través de la narración.

De esta manera, la intervención didáctica logró situarse en el plano emocional de la escritura y generar el autoanálisis en torno a dos grandes premisas: a) la narración autobiográfica es un espacio interpretativo del Yo, quien significa su contexto a través de un diálogo simbólico-cultural y, b) el reconocimiento del sujeto a través del ejercicio literario es una práctica de liberación, toda vez que hay desplazamiento de sentidos, volición de cambio y praxis del escritor en tanto sujeto histórico.

En relación a los supuestos señalados es posible concluir que, en efecto, esta experiencia docente puede ser circunscrita a la Educación Literaria, debido al sentido ideológico del acto escritural, la concepción de lo literario como agente cultural y la constante tensión de los sentidos pedagógicos de la escritura; en definitiva, debido a que se ha desmarcado la narración de su hiperbolización teórica, llevándola al plano del autoconocimiento y la reflexión en torno al Yo de la escritura.

Para terminar, parece necesario volver sobre la aseveración fundante de esta experiencia en aula: el interés que debe ser activado en función de los estudiantes como «otros» válidos, ha de ser, como queda manifestado, aquel que pretenda la comprensión de la cultura y de la propia experiencia en virtud del cambio posible; en suma, aquel que posibilite la resignificación de los proyectos de vida.

Bibliografía

Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.

Alarcón, M. (2015). Patrones valorativos de actitud en anotaciones en el libro de clases: juicios, afectos y apreciaciones de los docentes en un contexto educativo. *Literatura y lingüística* (31), 269-294. doi.org/10.4067/S0716-58112015000100014

- Alzate, M. (2000). Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: De la literatura como medio a la literatura como fin. *Revista Ciencias Humanas*, 23. Disponible en: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev23/alzate.htm>
- Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.
- Grundy, S. (1998). Producto o praxis del currículum. Madrid: Ediciones Morata. Tercera Edición.
- Laguna, M. (1997). La escritura autobiográfica. *Lindaraja. Revista de estudios interdisciplinarios y transdisciplinarios*.
- Mansilla, S. (2003). *La enseñanza de la literatura como práctica de liberación*. Santiago: Cuarto Propio.
- Marinkovich, J. (1999). Una propuesta de evaluación de la competencia textual narrativa. *Revista signos*, Vol. 32 (45-46), 121-128. doi.org/10.4067/S0718-09341999000100012
- Larraín, J. (2003). El concepto de identidad. *Revista Famecos, Porto Alegre n° 21*.
- Navarro, M. (2009). Autoconocimiento y autoestima. Temas para la Educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. España: Federación de enseñanza de Andalucía.
- Rueda, J. y Sánchez, J. (2013). Educación literaria: Hacia una didáctica. *Foro Educativo*. N° 21, pp. 31-49.
- Toledo, M. (2012). Sobre la construcción identitaria. *Atenea (Concepción)*, (506), 43-56. doi.org/10.4067/S0718-04622012000200004

Reflexiones sobre la implementación de la modalidad de aprendizaje invertido en la UCSH

Karinnette Valenzuela Ponce⁹
Sebastián Leal Arenas¹⁰

Resumen

El presente estudio devela las percepciones de los estudiantes de Pedagogía en Inglés de la Universidad Católica Silva Henríquez (ucsh) sobre la implementación de la modalidad de instrucción denominada Aprendizaje Invertido (FLIPPED LEARNING) en la Actividad Curricular Gramática Comparada, impartida el primer semestre de 2017. La Metodología se basó en el análisis cuantitativo y cualitativo de un cuestionario de percepción utilizando la Escala de Likert. Los resultados indicaron que los estudiantes calificaron esta práctica como satisfactoria en relación al dominio de las competencias que comprometía el curso. No obstante, los aspectos a mejorar son de naturaleza técnica relativos al material utilizado.

Palabras clave: Aprendizaje Invertido, Flipped Learning, Material Audiovisual, Innovación en el Aula.

Introducción

Aprendizaje Invertido es un modelo pedagógico que se caracteriza por promover instancias de aprendizaje fuera del aula a través de herramientas multimedia, especialmente el uso de material audiovisual. Este modelo utiliza el tiempo de clase junto con la experiencia del docente, para facilitar y potenciar procesos de adquisición, práctica, y aplicación de conocimientos dentro del aula, mientras la cátedra ocurre fuera de ella. En el Aprendizaje Invertido, los sucesos que tradicionalmente se llevan a cabo en la sala acontecen en el hogar del estudiante, y viceversa.

Este modelo pedagógico surge a principios del siglo XXI como una manera de incorporar el uso de las TIC en una actividad curricular de economía en la Universidad de Miami, en la cual el docente solicitaba al estudiante dominio de conocimiento específico antes de la clase (Martínez-Olvera, Esquivel-Gámez & Castillo, 2014).

Esta metodología fue planteada considerando el hecho de que existen diversos estilos de aprendizaje entre un universo de estudiantes que está cursando la misma asignatura simultáneamente. Por ende, el ritmo con el que los estudiantes van comprendiendo y asimilando el conocimiento declarativo impartido en las cátedras varía de un estudiante a otro (Lage, Platt & Treglia, 2000; Talbert, 2012). Tomando lo anterior en cuenta,

⁹ Chilena, Lingüista, Académica permanente, Escuela de Educación en inglés, Universidad Católica Silva Henríquez. E-mail: kvalenzuelap@ucsh.cl

¹⁰ Chileno, Master of Arts (c) in Spanish, University of Kansas. E-mail: sleala@ku.edu

el aprendizaje invertido permite que el estudiante maneje el tiempo y espacio en los cuales va a ser expuesto al contenido de las cátedras, además de promover aprendizaje autónomo.

En este paradigma, los docentes logran liberar el tiempo de clase para aumentar la participación de los estudiantes (aprendizaje activo) a través de preguntas, discusiones y actividades aplicadas que fomentan la exploración, articulación y aplicación de ideas.

En resumen, la innovación educativa que supone este modelo aporta como principales beneficios los siguientes:

1. Permite a los docentes dedicar más tiempo a la atención personalizada de preguntas.
2. Es una oportunidad que promueve el aprendizaje colaborativo en el aula.
3. Proporciona a los estudiantes la posibilidad de volver a acceder a los contenidos generados o facilitados por sus profesores.
4. Facilita el rol de los estudiantes como agentes activos de su propio aprendizaje.

Si bien es cierto que la inclusión de las TIC en la enseñanza no garantiza una mejora en la adquisición de competencias de la asignatura, el aprendizaje invertido, en comparación con el aprendizaje tradicional, ofrece diversas modalidades alternativas de presentación del material, lo que dice beneficiar a los grupos etarios más jóvenes, los llamados nativos digitales.

En la corta historia de la implementación de esta modalidad de aprendizaje, se han reportado algunas potenciales desventajas que se evidencian en la implementación de Aprendizaje Invertido, como la gran cantidad de tiempo que toma la grabación y edición de los videos, la sensación de desamparo y/o abandono entre los estudiantes, lo que puede confundirlos (Talbert et al., 2012). En este sentido, se entiende que cualquier intento de innovar en el aula requiere un tiempo de inserción que lleva consigo un periodo de shock cultural al que hay que acostumbrarse.

Finalmente, el Aprendizaje Invertido promete brindar un espacio para la interacción y la inclusión en la manera que se presenta y adquiere el conocimiento.

Objetivo

Este escrito busca indagar las ventajas y desventajas de la implementación de la modalidad de Aprendizaje Invertido, percibidas por los estudiantes en una Actividad Curricular en la carrera de Pedagogía en Inglés en la Universidad Católica Silva Henríquez.

Metodología o estrategia de trabajo

Con el fin de observar las impresiones iniciales de los estudiantes frente a la implementación de aprendizaje en aula invertida, se trabajó en la confección, diseño y distribución del material multimedia en la Actividad Curricular Gramática Comparada durante el primer semestre del año 2017. Esta asignatura corresponde al programa 2009 de pedagogía en inglés de la UCSH. Gramática Comparada contempla 8 unidades temáticas en su programación, siete de las cuales contaron con material audiovisual para promover la modalidad de aprendizaje invertido. Para cada video se confeccionó una guía de trabajo asociada, la cual debía ser completada por los estudiantes presencialmente.

El docente a cargo de esta AC preparó y distribuyó el material incluido en los videos a diferentes docentes de la Escuela de Educación en Inglés, quienes fueron grabados impartiendo mini cátedras sobre los temas previamente mencionados.

Los videos, que tienen una duración de entre 5 y 11 minutos aproximadamente, disponían de un docente que explicaba los conceptos gramaticales pertinentes a partir de una presentación Power Point, elaborada por el docente a cargo del curso. Luego, los videos eran grabados en diversas salas de la universidad y posteriormente editados por el docente Sebastián Leal, con recursos tecnológicos personales disponibles en su domicilio.

En los videos se podía visualizar al docente dando su cátedra, haciendo referencia a los términos y ejemplos presentes en las diapositivas proyectadas simultáneamente en el fondo de la pantalla.

El tamaño de los videos hizo imposible su accesibilidad a través de la Plataforma Aula Virtual que tiene la Universidad, por lo que se tomaron medidas para acceder a otros medios de difusión. Se eligió YouTube. Sin embargo, por motivos de privacidad, algunos docentes no accedieron a subir sus videos en esta plataforma online. A continuación, se presentan los enlaces del material que cuenta con la autorización de los docentes:

Unit 1: What is grammar and what is not: <https://youtu.be/ipcNckyOUr8>

Unit 2: Transfer: <https://youtu.be/s6eTg7IWFac>

Unit 3: Error Analysis: <https://youtu.be/cbT8qY-9yMc>

Unit 6: Adjective and Adverbial Phrases: <https://youtu.be/cIcHiSSf8xE>

Unit 7: Verb Phrases: <https://youtu.be/LhMnlvPDsVg>

Una vez reunidos en la sala de clases, el docente comenzaba solicitando que los estudiantes se sentaran en grupos de 3 o 4 personas y comentaran el video asignado para esa clase. Al comentar, debían compartir las preguntas que habían preparado. Mientras los estudiantes comentaban el contenido del video, el docente recorría la sala tomando notas de las preguntas que cada grupo discutía. El docente después procedía a escribir en la pizarra las preguntas más frecuentes y las examinaba en conjunto con los

estudiantes. Terminado este ejercicio, el docente repartía individualmente una guía de trabajo asociada al video recién discutido, que incluía tanto preguntas de comprensión como de aplicación y análisis.

El resto del tiempo era dedicado a contestar la guía conjuntamente con los miembros del grupo y con el constante monitoreo del docente.

Una vez terminado el curso, se realizó una encuesta de percepción online a los estudiantes inscritos en el curso. La encuesta, que contempla 11 criterios a considerar más una pregunta abierta para que pudieran entregar sus sugerencias y/u observaciones, fue elaborada con la herramienta Forms de Google, y puede ser visualizada en el siguiente link:

<https://goo.gl/forms/SFgGfoNIfmcEVJI32>

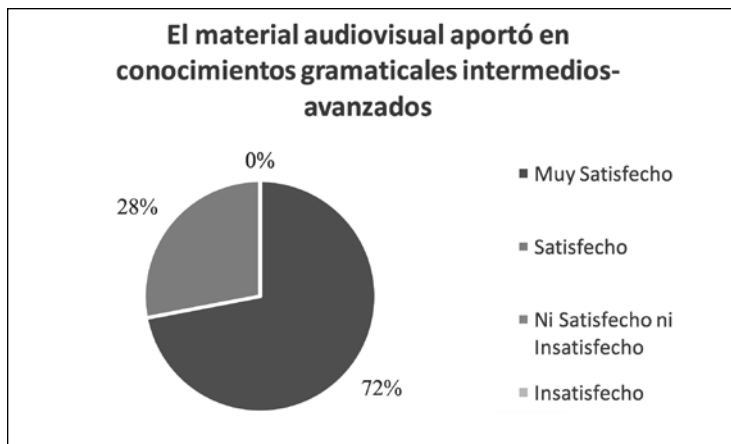
Este instrumento fue confeccionado basado en la escala de Likert, y contaba con aseveraciones con las cuales los estudiantes se debían mostrar en acuerdo o desacuerdo en una escala de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). La información obtenida en esta encuesta fue recolectada con el fin de conocer si un primer acercamiento de la modalidad de aprendizaje invertido genera opiniones positivas o negativas entre los estudiantes.

Principales Hallazgos

A partir de la tabulación de las respuestas entregadas por los estudiantes inscritos en la Actividad Curricular Gramática Comparada del programa de Pedagogía en Inglés en el primer semestre de 2017, se puede señalar:

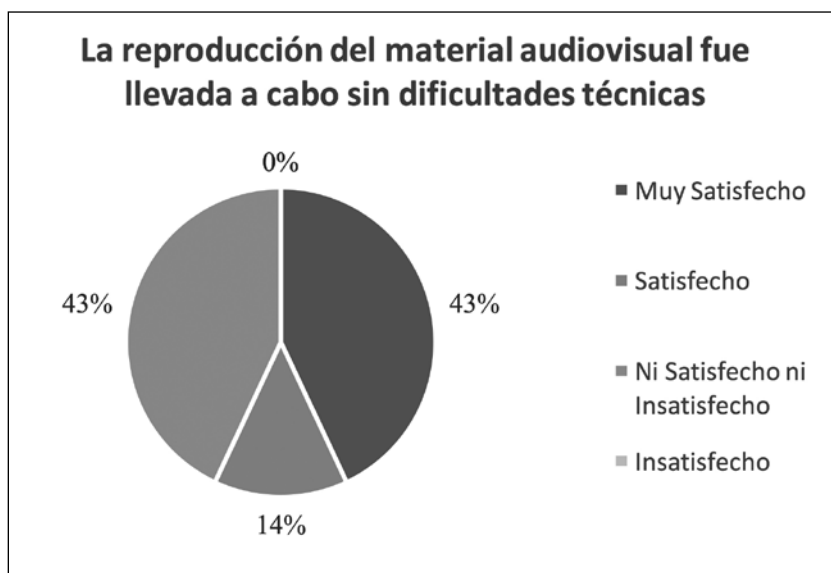
Los estudiantes afirman sentirse mayoritariamente Muy Satisfechos con los aportes del material audiovisual en términos de conocimientos gramaticales intermedios-avanzados (ver Gráfico 1). Esta información es de gran relevancia debido a que demuestra que los aprendices dominan estructuras léxico-gramaticales a nivel B1 –de acuerdo a CEFR– lo que les permite acceder a información lingüística-declarativa semi-avanzada.

Gráfico 1: Aportes del material audiovisual.



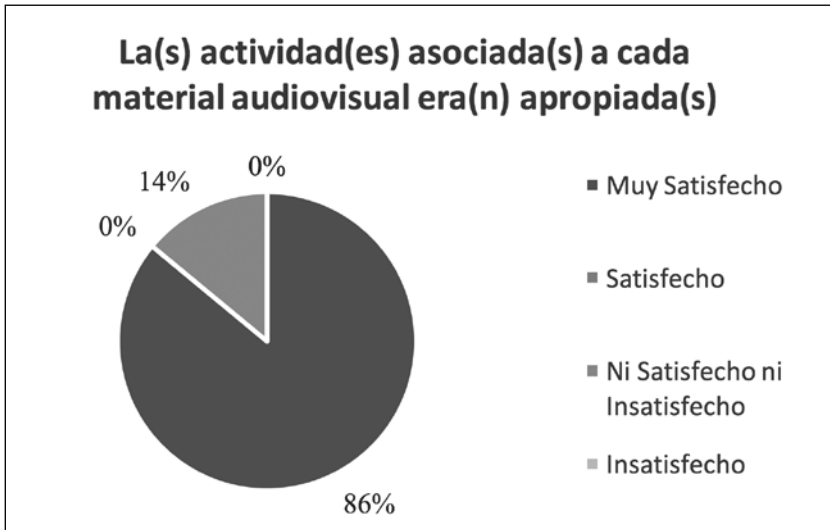
Dentro de las dificultades que se podrían haber generado con respecto a esta propuesta metodológica es la imposibilidad, por parte de los estudiantes, de reproducir el material audiovisual. Más de un 50% de los estudiantes mencionaron sentirse Muy Satisfechos o Satisfechos con la reproducción del material, lo que indica que no tuvieron complicaciones al desarrollar esta acción. El resto de los alumnos manifestó no sentirse Ni Satisfechos Ni Insatisfechos, advirtiendo algún tipo de problema con la reproducción, cuya solución pudo ser encontrada por ellos mismos o pidiendo ayuda a compañeros.

Gráfico 2: Reproducción del material audiovisual.



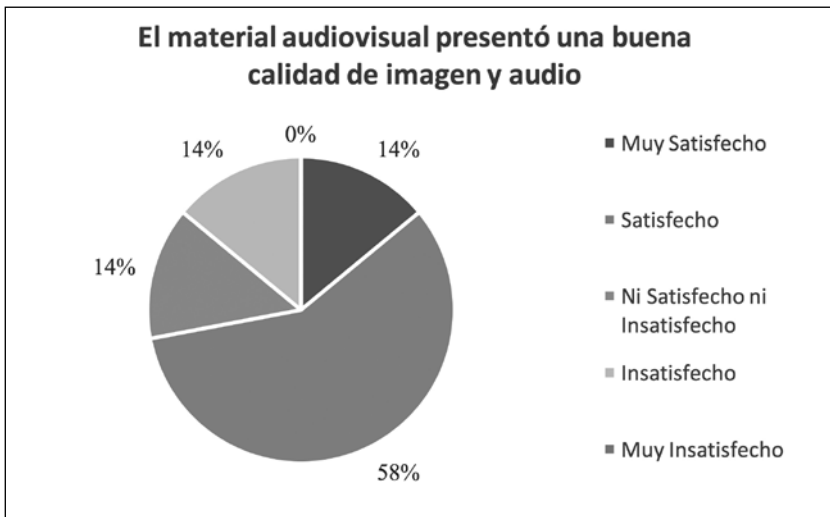
Por otra parte, los estudiantes convinieron en que las actividades diseñadas a partir de cada material audiovisual estaban alineadas entre sí, lo que aportó a un sentido de continuidad y avance del programa asociado a la Actividad Curricular. Un 86% de los alumnos se mostraron Muy Satisfechos con la afirmación de este ítem.

Gráfico 3: Pertinencia de las actividades asociadas al material.



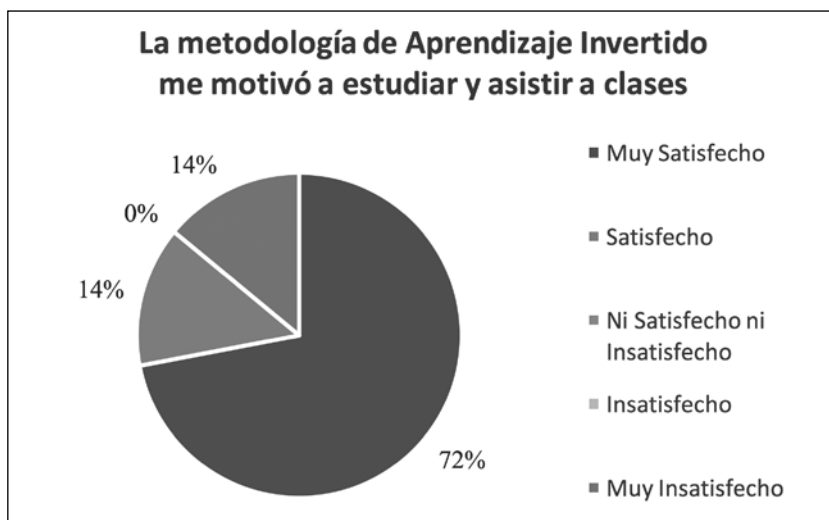
Al pensar en la implementación de Aprendizaje Invertido, no se consideraron aspectos técnicos relacionados con la calidad de imagen y audio asociada al material ni su edición. La Escuela de Educación en Inglés no cuenta con los insumos necesarios para poder realizar videos de manera semi-profesional, lo que se vio reflejado en la calidad técnica del material creado. Muchas de las grabaciones se realizaron en las inmediaciones de la Universidad, donde el sonido ambiente fue capturado por la cámara utilizada, afectando la comprensión de las palabras del docente en el video. Este ítem fue uno en los cuales un 14% de los estudiantes manifestaron sentirse Insatisfechos (ver Gráfico 4).

Gráfico 4: Calidad de imagen y audio del material audiovisual.



Uno de los desafíos que enfrentan los docentes del Siglo XXI es la toma de medidas con respecto a la baja motivación que presentan los millennials, al ser una generación acostumbrada a recibir grandes cantidades de estímulos a través de herramientas multimedia. La encuesta indica que los estudiantes reaccionaron positivamente a este proyecto piloto, el cual buscaba transmitir información de una manera compatible con las expectativas y costumbres de los nativos digitales, generando interés y motivación.

Gráfico 5: Motivación y Aprendizaje Invertido.



Tal como fue mencionado con anterioridad, los estudiantes participantes también tuvieron la oportunidad de expresar sus opiniones de manera no guiada a través de una pregunta abierta. Holísticamente, los alumnos concordaron en la baja calidad de imagen y audio del material presentado, estipulando la necesidad de poseer un lugar diseñado y preparado para realizar las grabaciones.

Resultados o reflexiones

Durante las primeras dos a tres sesiones en las cuales se trabajó con la dinámica propuesta por el Aprendizaje Invertido, hubo una recepción positiva por parte de los estudiantes, quienes trabajaron activamente en el desarrollo del material complementario en el aula.

El aspecto positivo más significativo fue el incremento del nivel de participación de los estudiantes usualmente reservados y tímidos, quienes no acostumbran a plantear preguntas e inquietudes al frente de la clase. Otro beneficio tangible observado fue la capacidad de los estudiantes de trabajar en la solución de problemas de manera colaborativa.

Sin embargo, a medida que las semanas transcurrían, el entusiasmo de la novedad de este método no fue el mismo, lo que se vio reflejado en la poca participación de alumnos que no lograron completar la ronda de preguntas y comentarios en clase ya que habían admitido no haberse familiarizado con el material asignado.

La falta de preparación era un riesgo potencial esperado, lo que demuestra la falta de autorregulación y autodisciplina de los estudiantes, quienes no encuentran en sus expectativas ser los protagonistas de las clases a las que asisten, sino más bien se conforman con tomar el rol de actores pasivos de los cuales solo se espera tomar nota de la cátedra del profesor. Esta actitud se alinea con un estilo tradicionalista de la enseñanza a nivel nacional.

Un tercer aspecto positivo a considerar es que esta metodología, al ser no presencial, podría llegar a ser muy útil y eficiente en situaciones irregulares como un paro estudiantil, en donde no se cuenta con clases presenciales.

La grabación y edición del material fue realizada de manera *amateur*, y desde el principio los docentes que participaron en este proyecto hicieron alusión a la baja calidad de audio de los videos. Con el fin de lograr una mejor calidad visual y auditiva en el material, se propone adquirir una cámara que se pueda conectar con un micrófono externo, como la Go Pro Hero 5 (359990) o la Nikon Coolpix P7800, además de un micrófono externo, como el Micrófono y adaptador PolarPro Promic (39 990).

Igualmente, es imperante gestionar la adaptación de una pequeña sala con las características aislantes tales de un estudio de grabación.

Finalmente, se necesita una persona especialista en software de ediciones para que pueda ayudar en la preparación del material audiovisual final, o bien para que capacite a algún docente de la escuela de educación en inglés con ese tipo de competencias.

La implementación de recursos multimedia en la sala de clases de los alumnos de pedagogía en inglés fue una instancia que permitió el trabajo colaborativo entre los docentes adscritos a la Escuela de Educación en Inglés, quienes no solamente accedieron a compartir su conocimiento para la realización de los videos, sino también presentaron mucho entusiasmo, voluntad y disponibilidad horaria para trabajar en equipo.

Conclusiones

Durante el primer semestre del presente año se llevó a cabo la implementación de la práctica pedagógica conocida como Aprendizaje Invertido, con el objetivo de optimizar los tiempos de encuentro entre estudiantes y docente, promover el trabajo colaborativo entre los estudiantes y utilizar herramientas multimedia como medio de transmisión de información.

El trabajo de elaboración del material se realizó de manera conjunta entre algunos docentes adscritos a la Escuela de Educación en Inglés, quienes voluntariamente

formaron parte de este proyecto piloto, coordinado por la docente a cargo de la Actividad Curricular Gramática Comparada.

El tiempo de grabación y edición del material fue ejecutado con los recursos que los docentes participantes tenían disponibles, lo que significó una baja calidad del material audiovisual debido a la carencia de espacios e instrumentos adecuados.

Durante la implementación de Aprendizaje Invertido los estudiantes fueron instruidos de manera tal que la preparación común previa a una clase fue reemplazada por la observación del material audiovisual, el cual se socializó por medio de enlaces a través de correos electrónicos. Durante las cátedras, los estudiantes formularon preguntas y resolvieron una guía asociada a cada presentación de video de manera grupal, acompañados por la experticia del docente en sala.

El material final consistió en 7 videos con mini cátedras que se relacionaban con los contenidos temáticos establecidos en la programación de la Actividad Curricular Gramática Comparada, junto con 7 guías de trabajo pensadas para desarrollarse a partir de los videos.

En un contexto donde el nuevo currículo basado en competencias se instala y trae consigo la necesidad de efectuar nuevas prácticas docentes, se puede observar que la implementación de nuevas metodologías en la educación está sujeta a la inspección minuciosa por parte de diversos agentes, especialmente de los estudiantes. Es por ello que, sin lugar a dudas, las etapas piloto deben ser monitoreadas por más de un docente para realizar las adecuaciones necesarias para su futura y correcta implementación, en pos de la creación de espacios de aprendizaje para desarrollar las competencias de los estudiantes bajo la premisa de que hay diversas maneras de lograr tal objetivo.

Bibliografía

- Martínez-Olvera, W., Esquivel-Gómez, I. & Castillo, J. M. (2014). Aula invertida o modelo invertido de aprendizaje: Origen, sustento e implicaciones. *Los Modelos Tecnológicos Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*, 137-154.
- Lage, M. J., Platt, G. J. & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.
- Talbert, R. (2012). Inverted classroom. *Colleagues*, 9(1), 7.
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education next*, 12(1).



Salesiana

UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

