



REVISTA

REALIDAD

EDUCATIVA



FACULTAD DE EDUCACIÓN,
PSICOLOGÍA Y FAMILIA
UNIVERSIDAD FINIS TERRAE

MAYO 2021. V. 1. N° 1. ISSN: 2452-6134

Revista Realidad Educativa
e-ISSN: 2452-6134

Volumen I, n° 1
DOI 10.38123/rre.v1i1

Director y Editor General
Mg. Sebastián Escobar González

Editores asociados y de secciones
Dra. Macarena Yancovic Allen
Dra. Natalia Salas
Dra. (c) Carolina Caffarena
Dr. (c) David Santibañez
Mg. Marilú Matte

Diseño Editorial
María Francisca Monreal

Corrección de estilo
Patricio Varetto Cabré

Edición Electrónica
Dra. Consuelo Salas Lamadrid

Av. Pedro de Valdivia 1509, Providencia. Santiago, Chile.

Facultad de Educación, Psicología y Ciencias de la Familia
Universidad Finis Terrae

2021



Este contenido se publica bajo una licencia internacional Creative Commons Reconocimiento No Comercial Sin Obras Derivadas 4.0.

Índice

Editorial

Presentación	4
--------------	---

Educación y sociedad

Adulterez en la escuela: notas para su problematización Klaudio Duarte Quapper Herman Pezo Hoces	7
---	---

Investigación educativa

Marco para la reflexión docente: una propuesta metodológica Natalia Asenjo Zapata	35
--	----

Investigadores jóvenes

Diversidad cultural: análisis de su atención pedagógica en la práctica educativa en la primera infancia Carmen Andrea Aracena Lobos	63
--	----

Evaluación educativa en educación parvularia: análisis de un modelo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje Francisca Marina Toro Galaz	96
--	----

Desarrollo de habilidades argumentativas en estudiantes de cuarto básico: un estudio de caso María Ignacia Sánchez Ruiz-Tagle	124
--	-----

Traducciones

El rol de las imágenes mentales en la educación imaginativa y ecológica Gillian Judson	149
---	-----

Presentación

La presente publicación comenzó a gestarse hace dos años, en 2019, cuando el país vivía un clima de revuelta social que daría paso, poco más tarde, a la grave crisis sanitaria causada por el Covid-19, que se prolonga hasta el presente. Estas circunstancias de inestabilidad y cambios, que ciertamente han afectado a la educación, fueron el telón de fondo sobre el cual surgió la motivación, se canalizó la organización y finalmente se da a luz a este primer número de *Revista Realidad Educativa*.

En este contexto, hemos sido testigos de cómo el sistema educativo tensionó todos sus espacios, sentidos y a todos sus actores, obligándolos a desarrollar nuevas formas de organizarse, vincularse y, por sobre todo, lograr aprendizajes, todo esto en situaciones extraordinarias, pues sabemos que el despliegue de la enseñanza y el aprendizaje es dinámico y cambiante. De ahí que como equipo editorial hemos trabajado para dar respuesta, bajo distintos lentes de análisis y temáticas, a cuestiones que, en estos tiempos de crisis social, política y de salud, se han requerido para la primera infancia, la escuela y los espacios universitarios.

Este primer número de la *Revista Realidad Educativa* presenta cuatro secciones, cada una integrada tanto por aportes de investigadores noveles como de otros de larga trayectoria. La sección inicial, Educación y Sociedad, contiene el texto “Adulter en la escuela: notas para su problematización” de los autores Klaudio Duarte y Herman Pezo, en el cual se problematizan diversas experiencias educativas en las que se pone en cuestión la construcción de la adulter en las instituciones escolares. En este sentido, los autores se posicionan desde la perspectiva generacional para abrir nuevas interrogantes sobre la condición adulta,

invitando a una reflexión profunda sobre las interrelaciones que allí se producen, integrando variables de análisis interesantes como lo son la experiencia de las trayectorias vitales, el tipo de formación universitaria recibida y los propios contextos epocales.

Una segunda sección de esta publicación corresponde a Investigación Educativa. En ella se integran dos artículos: en primer lugar, el texto de Natalia Asenjo titulado “Marco para la reflexión docente: una propuesta metodológica”, que recoge los resultados del estudio de un grupo de profesores de Inglés orientado a establecer una propuesta metodológica sobre estrategias reflexivas que ayuden tanto al desarrollo de la formación inicial docente como también a la propia carrera docente, el que además da pistas de hacia dónde deben enfocarse tanto la política pública como las universidades respecto de la formación de los futuros profesores.

La tercera sección corresponde a Investigadores Jóvenes, que confirma nuestro compromiso como equipo editorial con la publicación de investigadores recién egresados de formaciones de pregrado o postgrado que cuenten con trabajos de alta calidad. En esta línea, el primer artículo es de Carmen Aracena, titulado “Diversidad cultural: análisis de su atención pedagógica en la práctica educativa en la primera infancia”, que constata el valor de reconocer y trabajar la diversidad cultural en el nivel de sala cuna a partir de un proceso de investigación-acción que supuso evaluaciones y otras acciones pedagógicas en un contexto específico. Un segundo trabajo que compone esta sección es de la autoría de Francisca Toro, “Evaluación educativa en educación parvularia: análisis de un modelo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje”, el cual pone énfasis en los procesos de evaluación educativa sistemática y sus respectivas posibilidades de mejora en el contexto de la educación de párvulos. Por último, cierra esta sección el texto de María Ignacia Sánchez, titulado “Desarrollo de habilidades argumentativas en estudiantes de cuarto básico: un estudio de caso”, en el cual se difunde una investigación cuyo objetivo fue la promoción del desarrollo de habilidades argumentativas en estudiantes de cuarto año básico en una escuela del sector norte de Santiago de Chile, mediante la

puesta en marcha de un plan de intervención que tuvo un momento de evaluación previa y posterior a él.

La cuarta y última sección de este primer número ofrece la traducción de María de la Luz Matte del texto “El rol de las imágenes mentales en la educación imaginativa y ecológica”, de la investigadora canadiense Gillian Judson. En este ensayo se indaga sobre el valor pedagógico de las imágenes mentales evocadas desde la palabra para mejorar el aprendizaje de los contenidos curriculares y cómo su uso adecuado puede ayudar a los estudiantes a desarrollar una comprensión ecológica de la realidad. Se trata de una propuesta especialmente pertinente para estos tiempos de educación a distancia, que desafían a docentes y estudiantes a generar mecanismos de creatividad pedagógica que enriquezcan y hagan más significativas y motivadoras las experiencias del aprendizaje curricular.

Finalmente, no puedo dejar de agradecer a todos los colegas investigadores, académicos y profesionales tanto de la Educación como de las Ciencias Sociales que ayudaron con sus evaluaciones para el arbitraje de artículos, como también con sus propios escritos, los que en estos tiempos difíciles para el mundo académico y de la producción científica son muestra de generosidad y solidaridad. Sumo a este agradecimiento a todo el equipo editorial, al comité científico, a nuestra coordinación técnica y a la decanatura de la Facultad de Educación, Psicología y Familia por apoyar la gestación de este proyecto desafiante y necesario.

Como equipo, anhelamos que este número sea el primero de muchos, y que entregue experiencias significativas para ustedes en sus desempeños y reflexiones en torno a la educación. En este sentido, esperamos que este espacio de divulgación científica se posicione con espíritu crítico y solidario contribuyendo a las discusiones de un Chile que está desafiando fuertemente a la totalidad del mundo educativo.

Mg. Sebastián Escobar González
Director *Revista Realidad Educativa*
Junio 2021

Adulthood in school: notes for its problematization

Adulthood in school: some notes for its problematization

Klaudio Duarte Quapper | Herman Pezo Hoces

Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes Universidad de Chile

RESUMEN

En el presente texto problematizamos un conjunto de elementos que surgen desde la discusión bibliográfica actualizada y la observación sistemática de nuestras experiencias de acción directa en comunidades educativas. Nuestra entrada a esas comunidades educativas ha sido a través de la preocupación por las realidades de las y los jóvenes presentes en ellas; sin embargo, un aprendizaje de los últimos años es que uno de los asuntos que requieren ser cuestionados en esos entramados educativos es la construcción de la adultez que ahí se hace. La perspectiva generacional que usamos nos ha abierto interrogantes respecto de la relevancia de agudizar nuestra mirada analítica sobre esta condición de adultez. Los resultados de este ejercicio de problematización nos dan pistas para proponer líneas de investigación. La metodología que usamos es coherente con la sociopraxis, en tanto se produce desde la reflexión sistemática y crítica de nuestra experiencia en las comunidades educativas.

Palabras clave: adultez, perspectiva generacional, relaciones generacionales en la escuela

Contacto:

Claudio Duarte | Universidad de Chile | claudioduarte@uchile.cl

Herman Pezo | Universidad de Chile | hermanfabian.pezo@gmail.com

ABSTRACT

In the present text, we problematize a set of elements arisen from the updated bibliographic discussion and the systematic observation of our direct action experiences in educational communities. Our gateway to those educational communities is based on our concern about the realities of the male and female youngsters present on them. However, a lesson learned in recent years is the need of questioning one of the issues in these educational frameworks: the construction of adulthood developed within them. The generational perspective we used has created questions about the relevance of sharpening our analytical look on this adulthood condition. The results of this problematization provide clues to establish lines of research. The methodology used is consistent with the sociopraxis, while it is generated from the systematic and critical reflection from our experience in educational communities.

Keywords: adulthood, generational perspective, generational relationships at school

INTRODUCCIÓN

La adultez goza en nuestras sociedades contemporáneas de un alto prestigio. Por lo mismo, casi no ha sido un asunto de interés para las ciencias de la educación ni para las ciencias sociales. Existe muy poca producción sistemática de conocimientos que colabore a una comprensión de lo que implica su condición de superioridad naturalizada en el orden adultocéntrico de las sociedades actuales, ni para develar los mecanismos que se utilizan en su construcción social y en su acrítica reproducción, y menos para los efectos que estos procesos tienen en las cotidianidades educativas, en las relaciones que las y los diversos actores despliegan en la escuela, ni en las formas en que se dan sus dinámicas organizacionales.

Por ello, en este texto nos proponemos realizar una contribución en la búsqueda de aperturas analíticas sobre la condición de adultez en la época actual. Pretendemos aportar con una reflexión crítica

sobre las incidencias que tiene en la escuela este (no) tratamiento de lo adulto como un modo de relación social que cuenta con legitimidad inmanente y que reproduce un orden asimétrico entre generaciones. Lo hacemos a través de una reflexión en que problematizamos un conjunto de elementos que surgen desde la discusión bibliográfica actualizada y la observación sistemática de nuestras experiencias de acción directa en comunidades educativas, a partir del trabajo que el Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes ha venido realizando por casi dos décadas. En especial, desde el año 2015 hemos desplegado procesos en liceos del país (regiones de Arica y Parinacota, Tarapacá, Coquimbo, Valparaíso, de O'Higgins y Metropolitana) centrados en las preguntas por las condiciones institucionales para la promoción de la participación juvenil-estudiantil y los diálogos intergeneracionales en las comunidades educativas.

Tal como puede intuirse, nuestra entrada o vínculo a esas comunidades educativas ha sido a través de la preocupación por las realidades de las y los jóvenes presentes en ellas. Sin embargo, un aprendizaje de los últimos años es que uno de los asuntos que requieren ser cuestionados en esos entramados educativos es la construcción de la adultez que se hace en ellas. La perspectiva generacional que usamos –en vinculación caleidoscópica con clase, género, raza y territorio– nos ha abierto interrogantes sobre las relevancias políticas, teóricas y de método de agudizar nuestra mirada analítica sobre esta condición de adultez.

Los resultados de este primer ejercicio de problematización, como fundamentación inicial de líneas de investigación en este asunto, están contenidos en este texto en cuatro apartados. En el primero, a partir de nuestras observaciones de campo, ponemos de relieve la característica de relaciones generacionales que se dan al interior de las comunidades educativas, con una adultez que no es cuestionada en ellas. En el segundo, desde la revisión bibliográfica, evidenciamos cuáles han sido las dos perspectivas principales en el tratamiento de la adultez desde las escasas investigaciones sociales que actualmente existen en esta materia. Posteriormente, en el apartado tres, decantamos

la problematización hacia el eje de la escuela como una institución social donde existen personas adultas, que juegan roles decisorios, pero en ella no se reconoce esta adultez. Finalmente, en el cierre de este texto se ofrecen aperturas reflexivas en que proponemos tres líneas de trabajo que podrían, en el tiempo, constituirse como un programa investigativo sobre la adultez con perspectiva generacional.

1. LA COMUNIDAD EDUCATIVA COMO ESPACIO DE RELACIONES GENERACIONALES Y DE UNA ADULTEZ NO CUESTIONADA

En nuestra sociedad contemporánea, las ciencias sociales y las ciencias educativas han venido proporcionando un conjunto de perspectivas para observar críticamente las diversas dinámicas que constituyen esta sociedad. Al uso ya tradicional de las condiciones y conflictos de clase para analizar lo social, se sumaron hace décadas los ejes de género y raza, cuestión en que las perspectivas feministas interseccionales han aportado de forma sustantiva (Viveros, 2016). Sin embargo, si nos hacemos cargo de la noción de que el entramado social es complejo, necesitamos la consideración de otras perspectivas que, en la dirección de las ya planteadas, contribuyan a profundizar en esas observaciones críticas de lo social. Una de ellas es considerar las cuestiones territoriales, en que las dinámicas de segregación permiten producir interesantes cuestionamientos respecto de las lógicas y modos en que se dan los procesos de inclusión/exclusión. De forma similar, se ha venido sugiriendo la necesidad de considerar la perspectiva generacional para la comprensión de estas dinámicas sociales (Álvarez, 2018; Duarte, 2018; Ghiardo, 2004, Muñoz, 2011).

Esta perspectiva generacional, con orígenes en la sociología propuesta por Karl Mannheim (1993), contribuye con lentes analíticos para observar los diversos ámbitos de producción de sociedad. Ella aporta algunas pistas epistémicas, por lo tanto, teóricas, políticas y de método, a las cuales recurrimos en la presente reflexión:

- i) por una parte, la conformación historizada de generaciones, que son variables en el tiempo y que coexisten en su diversidad, que permite enfrentar analíticamente la tendencia a la naturalización de las relaciones entre generaciones y de los conflictos que emergen entre ellas;
- ii) por otra parte, lo generacional permite comprender la arbitrariedad de la asignación de características esenciales a sujetos jóvenes, adultos/as y otros/as, pasando más bien a análisis en que se considera su permanente recreación y los condicionamientos estructurales que se van produciendo en cada época;
- iii) también, la conflictividad entre generaciones, además de ser desnaturalizada por la vía de la historización que ya señalamos, permite una comprensión de ella como relaciones de poder variables y contextuales –cada persona será considerada joven o viejo en referencia a alguien o a un cierto proceso social (Bourdieu, 1990)– en que se posibilita conceptualizar dicha conflictividad, así como las posibles alternativas para su enfrentamiento y superación;
- iv) además, esta perspectiva generacional aporta elementos estructurales para comprender la constitución de un orden adultocéntrico que sostiene relaciones de dominio en diversos ámbitos de la sociedad; de igual manera, nos parece que la perspectiva generacional, así utilizada, nos permitirá plantear orientaciones para diseñar estrategias de acción en diversos campos en que lo colaborativo entre generaciones será un aspecto fundante de dichas estrategias (Duarte, 2015).

Tomando en consideración estos elementos es que nos parece que la escuela, como expresión del sistema educativo institucional, puede y requiere ser observada también como un ámbito social en el que se relacionan generaciones; de la misma manera que interactúan clases, género, razas, etc. En esas generaciones que se vinculan, la presencia de personas adultas y de un conjunto de características que les atribuyen

–la adultez– constituye el eje de análisis del presente artículo y ha ido ganando espacio en nuestros intereses en la comprensión de lo social usando este lente generacional. Haciendo foco sobre las formas de expresión de esas relaciones, las experiencias de acción educativa en que hemos participado en el Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes (2019), así como las investigaciones actuales (Duarte, Hernández y Palenzuela, 2019), evidencian que hay al menos tres asuntos contextuales e institucionales en que podría ser útil agudizar la mirada.

Un asunto relevante, que viene llamando la atención en nuestro país en el ámbito educativo, dice relación con la convivencia escolar. Desde la muerte de un estudiante, a manos de un compañero a fines de los noventa, hasta la ley de “Aula segura” recientemente dictada, se evidencia que se trata de un asunto que ha ido adquiriendo cada vez mayor complejidad para los diversos actores, en lo que refiere a formas de enfrentar su producción –la convivencia– y los modos de gestionarla, cuando mayormente desde la legislación y el diseño de políticas se insiste en fórmulas represivas y punitivas, en especial contra los estudiantes. Al mismo tiempo que se focaliza en el tratamiento de relaciones entre niños, niñas y jóvenes, y poco esfuerzo se dedica a la relación entre personas adultas o entre estas y sus estudiantes. Las preguntas que surgen aquí nos remiten a los roles que han jugado las y los actores adultos de las comunidades educativas en esta gestión de la convivencia, en las formas de concebir y enfrentar la conflictividad en el espacio escolar y de qué manera esas personas adultas se despliegan en estas situaciones.

De igual forma, el diseño curricular, los estilos pedagógicos y las didácticas utilizadas, así como los mecanismos de evaluación, son otro asunto que ha estado institucionalmente en manos de las personas adultas de las comunidades educativas, que suelen no concebir a las y los jóvenes como actores que podrían aportar en su diseño e implementación. Esta dinámica ha permitido que, por largo tiempo, el control del proceso educativo esté solo en manos de las personas adultas que ejercen roles de docencia, negando posibilidades de participación

sustantiva y genuina (Palma, 1998; Anderson, 2001; Escobar y Pezo, 2019) a niñas, niños y jóvenes signados como estudiantes. A partir de ello, se naturalizan estos roles, y de esa forma las relaciones de dominio que existen en ellas se invisibilizan, aceptándolas como una condición que no se puede modificar. Del mismo modo, se refuerza la noción de que las personas adultas saben y quienes juegan roles de estudiantes no poseen conocimiento ni capacidad de aporte en la gestión de su proceso educativo, por tanto, el aprendizaje se vuelve unidireccional, lo cual dificulta toda posibilidad de avanzar hacia un aprendizaje colaborativo y recíproco.

Otro asunto son los mecanismos e instancias de toma de decisiones en la dinámica educativa. Aparece como dado que la resolución última en cualquier asunto de la cotidianidad escolar la ha de asumir la persona adulta, pues es ella quien está garantizada para hacerlo. Uno de sus fundamentos, sostenido en el paradigma adultocéntrico que reifica el ciclo vital (Duarte, 2018), es que las personas adultas son responsables, maduras y poseen rasgos de personalidad y conducta que las legitiman para tomar esas decisiones y que nadie más en la escuela las posee. Sin embargo, cuando indagamos tratando de que las y los diversos actores señalen qué se entiende por responsabilidad o madurez, no existen claridades sobre a qué remiten, a pesar de ser utilizadas como argumentos para resolver situaciones de tensión o para explicarse su cotidianidad. Por ello nos atrevemos a señalar que más bien son artificios adultocéntricos que permiten sostener las asimetrías propias de este sistema de dominio. Así, estas decisiones son obra y atributo solo de quienes juegan esos roles adultos en el sistema educativo, haciendo que niños, niñas y jóvenes queden desprovistos de dicha posibilidad –aunque ha de considerarse que, en una acción de manifiesta incoherencia adulta, se les insiste a las y los estudiantes en que “deben aprender a tomar decisiones y hacerse responsables de ellas”–; sin embargo, las que se vinculan a su cotidianidad educativa, no están dentro de esas posibilidades de ensayo.

En síntesis, nuestra preocupación investigativa apunta a que la adultez, en sus diversas expresiones y en las diferentes vías de

construcción social, no es cuestionada ni interpelada en tanto tal en nuestra sociedad. En las experiencias educativas, cuenta con una legitimidad totalizante que no deja espacios a interrogaciones críticas. Sin embargo, nuestra apuesta es que se requiere pasar de su naturalización a su historización como categoría socialmente construida que demanda ser repensada e imaginada con horizonte de transformación social. La perspectiva generacional puede ser una contribución en esta tarea complejizando la experiencia educativa, toda vez que los vínculos entre actores educativos no solo están mediados por el rol o función que se cumple en ella, sino que también por el ordenamiento generacional que se establece en las relaciones y estructura educativas.

2. PRODUCCIÓN TEÓRICA SOBRE LA ADULTEZ EN LA ESCUELA EN EL CONTEXTO DE UNA SOCIEDAD ADULTOCÉNTRICA

Hemos señalado en este texto la existencia de un sistema de dominio que denominamos adultocentrismo. En tanto tal, refiere a un orden estructural e institucional que impone una noción de adultez como superioridad—respecto de otros momentos del ciclo vital— y, al mismo tiempo, como referencia y horizonte que todas las personas deben alcanzar (niños, niñas y jóvenes), mantener y ojalá no perder (personas adultas mayores) (Duarte, 2018). Este sistema construye asimetrías que se evidencian en unas condiciones de accesos y clausuras a bienes materiales y oportunidades políticas, según el cumplimiento de lo que se denominan tareas para el desarrollo de cada individuo; en estas tareas, las que corresponden a la adultez y a las personas adultas son consideradas esencialmente superiores respecto de las que se les imponen a los otros momentos del ciclo vital. También se materializan estas asimetrías en unos imaginarios simbólicos que, a partir de la reificación del ciclo vital como universal, compuesto de etapas sucesivas en el tiempo, y con definiciones en que las características esperadas

de la adultez y las personas adultas son valoradas en tensión con la subvaloración de las esperadas en la niñez, juventudes y adultez mayor (Duarte, 2018). Finalmente, consideramos este sistema de dominio como uno que impone una gestión de las corporalidades y sexualidades que se sostiene sobre la cosificación de los cuerpos y deseos de niños, niñas, jóvenes y adultos/as mayores, poniendo como eje de su despliegue la propiedad que tendrían sobre esos cuerpos, que les permitiría decidir sobre sus deseos, orientaciones y modos de relación (Duarte, 2018).

Al mismo tiempo, para el interés de este artículo tenemos en consideración que el adultocentrismo refiere a un paradigma que construye un conjunto de explicaciones compartidas en sociedad. Estas adquirieron durante el siglo XX fundamento desde diversas ciencias, en especial médicas, sociales y educativas, que las consolidaron como idea hegemónica que se cristalizó y contribuyó al fortalecimiento del adultocentrismo como sistema de dominio en el contexto capitalista (Duarte, 2018). Asimismo, ayudó al potenciamiento de la adultez como universal simbólico del dominio, en el que una de sus manifestaciones principales consiste en que su existencia –la adultez– no requiere mayor explicación y es inmanente en su presencia.

Así, en la cotidianidad educativa a menudo se emplean enunciados que dan cuenta de la importancia de la adultez dentro de la institución escolar; incluso, en ocasiones se apela a dicha noción para suscitar determinados comportamientos considerados como deseables. Así, por ejemplo, frases como: “¡Madure, compórtese como adulto/a!” vienen a dar cuenta de que lejos de ser un concepto anecdótico más bien se constituye como un elemento que está presente en los modos de relación que construyen los distintos actores educativos, y también en el propio ordenamiento de la estructura educacional como expresión de este adultocentrismo.

Sin embargo, ¿a qué nos referimos cuándo hablamos de ser adulto/a en la escuela? Al revisar el tratamiento de la adultez en la institución escolar es posible constatar que la producción investigativa y teórica resulta casi inexistente; ello en gran medida puede ser afectado,

como ya señalamos, por el carácter natural que se le atribuye. De esta manera, pareciera que ser y/o hacerse adulto/a en el espacio educativo aparece como algo dado y no producido socialmente, de ahí que no genere mayor interés de ser considerado como un objeto de estudio. A contracorriente de esta idea, planteamos que preguntarse sobre los significados que se le atribuyen, lejos de considerarla como una pregunta esencialista que cristaliza su comprensión en un determinado entendimiento, posibilita abrir cuestionamientos genuinos para resituar su impronta como constructo social.

Ante ello, y a modo de movilizar su discusión, presentamos una revisión que da cuenta de dos perspectivas teóricas –contrapuestas– sobre la adultez, que develan implícitamente su configuración y su incidencia en la realidad educativa, aunque cabe insistir en que se trata de abordajes tangenciales en el campo educativo. Así, este ejercicio inicial pretende ofrecer un panorama que oriente y entregue pistas sobre sus miradas influyentes.

a) La adultez como un operador funcional y normativo en la realidad educativa

Esta vertiente constituye una visión optimista y positiva de entender la adultez, pues concibe que ella es fundamental dentro del quehacer educativo, constituyéndose como un modelo de autoridad necesario para desplegar los procesos de enseñanza-aprendizaje, posibilitando a su vez la transmisión de valores hacia las generaciones consideradas como menores y dependientes de ella. En ese sentido, los aportes provenientes de la sociología y la psicología han ejercido un papel preponderante para reforzar dicho imaginario.

Al respecto, Durkheim (1990), situado desde la sociología funcionalista, comprende que la educación constituye un mecanismo fundamental dentro de la socialización e integración social, posibilitada gracias a la acción ejercida por las generaciones adultas hacia las generaciones jóvenes que permite suscitar en estas un conjunto de estados físicos y mentales que se consideran como necesarios para la

vida social. De ahí que la educación sea entendida como un medio para preparar e inculcar las condiciones de cada niño/a, así como también el funcionamiento de la sociedad en su conjunto. Dicho en términos del autor:

la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medioambiente específico al que está especialmente destinado. (p. 47)

En sintonía con ese planteamiento siempre dentro de la sociología funcionalista, Parsons (1990) profundiza sobre el sentido de la educación como un órgano de socialización, el cual impartiría a estudiantes los conocimientos necesarios para el cumplimiento de sus obligaciones y también para el funcionamiento del orden social de manera eficaz. De este modo, la educación emanciparía gradualmente al niño de su apego inicial con la familia, inculcando a las nuevas generaciones valores y conocimientos necesarios para la vida social, diferenciándolos y jerarquizándolos según su rendimiento. Es decir, permite que “los alumnos internalicen los compromisos y habilidades necesarias para el desempeño feliz de sus futuros roles de adultos, y segundo, funciona para establecer la asignación de estos recursos humanos dentro de la estructura de roles de la sociedad adulta” (p. 32). A partir de ello, refuerza la idea de que la educación constituye un medio que orienta y prepara el camino hacia la adultez y, simultáneamente, enfatiza la importancia del rol del adulto-docente dentro del espacio educativo, otorgándole una superioridad y autoridad tanto en los conocimientos que posee sobre las asignaturas, como en la responsabilidad con la cual está investida dicha figura. Desde las experiencias concretas en que nos vinculamos con comunidades educativas, hemos encontrado que estas perspectivas teóricas, lejos de estar superadas, se encuentran plenamente vigentes en los imaginarios de las personas adultas, que

se refieren a ellos cada vez que buscan argumentar/legitimar sus prácticas educativas y sus roles como adultos/as.

En cuanto a la adultez, para las perspectivas funcionalistas, esta se configura como un elemento central dentro del proceso educativo siendo importante tanto para la transmisión de ideas y valores a las nuevas generaciones, así como también para el ejercicio de autoridad. Además, se infiere que es justamente la institución escolar la que permite proyectar el futuro de las y los estudiantes, preparándoles para la vida adulta y para el funcionamiento en la vida social. No obstante, no queda del todo claro y resuelto qué es lo propio de la adultez o cuáles serían los roles sociales de esa adultez, careciéndose a su vez de una justificación empírica y/o científica que respalde dichos postulados. Ello no solo resulta relevante desde el plano lógico-argumentativo, sino también por su arbitrariedad, ya que tiende a reproducir imaginarios estigmatizadores pues, visto así, impide el reconocimiento de los estudiantes en el tiempo presente, dibujándolos solo como actores del mañana.

Por su parte, desde el campo de la psicología del desarrollo, diversas teorías han intentado contribuir a la comprensión del ciclo vital, aunque cabe mencionar que como denominador común mantienen una racionalidad lineal y evolutiva de las fases y/o etapas, y donde a cada una de ellas se le atribuye un conjunto de tareas que todo individuo debiese cumplir para alcanzar la plenitud del desarrollo, entendida esta dentro de la adultez (Krauskopf, 2010). De esta forma, y tal como señalamos, las otras etapas (niñez, juventud y adultez mayor) quedan dibujadas como incompletas. Lo anterior predominó en gran parte del siglo XX, cuando la preocupación se centró en las primeras etapas del desarrollo, invisibilizando lo que se entendía por adultez. Así, autores como Hall (1904) son pioneros en establecer una demarcación entre la adolescencia y la vida adulta, siendo retomado este tipo de análisis por la teoría del desarrollo psicosexual (Freud, 1958), la teoría del desarrollo psicosocial (Erikson, 1977) y las teorías psicoeducativas (Piaget, 1972), que centraron su preocupación en la teoría del aprendizaje y del desarrollo cognitivo.

Este modo de comprender el ciclo vital se ha convertido en el paradigma predominante en el entramado social, y también dentro del campo educativo, teniendo gran influencia en los planes curriculares de formación pedagógica, constituyéndose como el imaginario reificado que circula socialmente (Duarte, 2016). De esta manera, la adultez por oposición o incluso por negación se ha convertido en la figura que orienta y conduce el devenir de los demás momentos del ciclo vital.

Ante ello, en el contexto contemporáneo diversas investigaciones (Ferrada, 2014; Hollmann et al., 2007; Prieto, 2008) vienen a reforzar este imaginario, señalando que la figura del adulto-docente tiene una impronta de formador y guía para las nuevas generaciones, siendo un modelo correcto que orienta a estudiantes, teniendo un doble propósito: educacional y social. Incluso, a pesar de que se reconozca que con poca frecuencia se habla del lugar del adulto frente a niños/as y jóvenes, se insiste en que son los sujetos considerados como menores quienes requieren de atención, cuidado y tutelaje, pues es deber de los actores adultos protegerlos y mantener cierta asimetría que permita la transmisión de conocimientos, valores culturales y normativos.

b) La adultez como condensación de desigualdad generacional

Esta vertiente releva una mirada crítica y/o negativa de comprender la adultez dentro del espacio escolar. Así, lo que se pone en discusión dentro de esta mirada es que los modos de relación que se construyen al interior de los espacios educativos suelen sostenerse por relaciones desiguales, conflictivas y fragmentadas. Si bien el énfasis está puesto en los vínculos que se erigen al interior de los establecimientos educacionales, de modo tangencial se releva la influencia que ejercen aquellos actores adultos en dichas dinámicas. Con relación a ello, es posible observar dos perspectivas que discuten sobre su configuración; la primera, centrada en la autoridad pedagógica de docentes, y la segunda, centrada en las relaciones generacionales.

Desde el campo de la discusión de la autoridad pedagógica son variados los elementos y posturas que entran en discusión, no obstante, todas coinciden en que no es posible establecer una acción pedagógica sin el ejercicio de autoridad, ya sea reconociéndola como un elemento necesario para el correcto funcionamiento de la educación y la sociedad, o incluso para aquellas perspectivas críticas que dan cuenta de que la educación como violencia simbólica requiere de la autoridad pedagógica para reforzar y legitimar el poder arbitrario (Bourdieu y Passeron, 1977).

Con relación a ello, y situado desde lo que denominó una pedagogía sociologizada, Martucelli (2009) ahonda sobre el problema del ejercicio de autoridad en la escuela, reconociendo tres diagnósticos sobre sus desafíos en el contexto contemporáneo. Un primer diagnóstico da cuenta del debilitamiento del rol docente, debido a que en el contexto actual la autoridad ya no reposa sobre la institución o sistema, sino que depende de las propias capacidades individuales. De esta manera, si antes el orden escolar se basó sobre las capacidades coactivas, ahora cada docente debe poner en juego sus propios atributos o estilos para ejercer la autoridad, cuando más bien ello deriva de una fragilidad institucional que requiere de una gestión colectiva y solidaria de la indisciplina escolar.

Sobre este primer diagnóstico, llama la atención que dicho debilitamiento docente sea explicado únicamente por la pérdida del peso institucional, desconociendo la influencia del componente generacional que subyace en la cuestión de la autoridad, a pesar de que sea el mismo Martucelli quien también lo señale:

en el marco de la institución escolar y de una sociedad regulada por la tradición, la obediencia de los alumnos a la autoridad del profesor y de los adultos en general, y en primer lugar los padres, aparecían como pilares centrales del orden social. (Martucelli, 2009, p. 103)

Asimismo, si bien plantea un abordaje colectivo sobre el ejercicio de autoridad, esta es considerada como un atributo exclusivo para docentes, sin profundizar la justificación de ello.

El segundo diagnóstico planteado por Martucelli (2009) refiere a la influencia de la evaluación escolar y la selección social, las cuales operan potencialmente como un mecanismo de desestabilización de la autoridad del docente, debido a que pueden afectar tanto las trayectorias sociales como la disciplina en las salas de clases. Finalmente, el tercer diagnóstico pone de relieve el componente generacional, señalando que la transformación de la cultura juvenil y de las relaciones de poder entre las generaciones ha removido la autoridad docente. Así, argumenta un cambio de las relaciones de fuerzas entre estudiantes y docentes, provocado por la legitimidad de la cultura juvenil que desea una mayor comunicación y un trato horizontal. Al respecto, cabe la duda de que este diagnóstico efectivamente dé por sentado un cambio en las relaciones de fuerzas entre adultos y jóvenes, pues justamente es ello lo que se pone en tensión desde la visión más crítica de la adultez. Asimismo, si bien se menciona una cultura juvenil y una cultura escolar, se extraña alguna referencia hacia una cultura adulta, lo cual deja pendiente a explorar. Más bien observamos que, lejos de cuestionar el fundamento de la autoridad que reposa sobre el rol docente, mantiene anclada la idea de que ella es necesaria dentro del aparato educativo.

Así, ante la imposibilidad de renunciar a ella, las discusiones han girado en cómo comprenderla y los mecanismos que adopta dentro de la institución escolar. En ese sentido, es posible distinguir por un lado aquellas investigaciones que centran su preocupación en la diferenciación entre la autoridad y el autoritarismo (Reyes et al., 2018; Gallego et al., 2016; Guillot, 2006); la primera más bien respondería a aquella obediencia recíproca y voluntaria, mientras que la segunda referiría a un conjunto de prácticas impositivas, coactivas y violentas por parte de docentes hacia estudiantes. Por otro lado, se identifica aquellas investigaciones que, compartiendo la tesis del declive institucional que afecta a la autoridad, plantean la necesidad de avanzar en su legitimidad recíproca, toda vez que ella implica el reconocimiento y respeto mutuo entre docentes y estudiantes dentro del proceso pedagógico (Zamora et al., 2015; Neut, 2015).

De esta forma, los estudios asociados a la autoridad dan cuenta de ciertas conflictividades, tensiones entre las relaciones de docentes y estudiantes, no obstante, ella tiende a ser ignorada en términos generacionales, siendo reducida también solo al vínculo entre ambos actores, lo que pierde de vista las relaciones y la convivencia en las que participa toda la comunidad educativa.

Desde una aproximación distinta, diversos estudios (Pezo, 2019; Vásquez, 2013; López-Moreno y Alvarado, 2011; Beheran, 2010; Duarte, 2002) han considerado la perspectiva generacional para dar cuenta críticamente de cómo se configuran las relaciones intergeneracionales entre mundos adultos y mundos juveniles en el espacio escolar. Dichas investigaciones comparten que los modos de relación suelen estar sostenidos por relaciones sociales asimétricas que mantienen los vínculos relacionales fragmentados y tensionados, lo que en gran medida ha sido conceptualizado como adultocentrismo. Si bien dicha clave conceptual ha sido utilizada como una noción que denuncia las desigualdades generacionales, no siempre se profundiza sobre su comprensión, tendiendo a ser equiparada a las lógicas disciplinarias de la escuela (Lay-Lisboa y Montañés, 2017; Vásquez, 2013). Ante ello, más bien hemos sugerido que el poder disciplinario se refuerza y complementa con el poder adultocéntrico (Pezo, 2019); de ahí la necesidad de distinguir y precisar su configuración, reconociéndolo a través de su triple dimensión: material, simbólico y corporal-sexual (Duarte, 2002, 2018).

A partir de esta revisión sucinta, ha de considerarse que tanto las perspectivas funcional/positiva como crítica/negativa relevan que la adultez produce una influencia en la institución escolar, aunque distan en el carácter que se le atribuye a dicha incidencia. Ante ello, consideramos que lejos de mantener este debate en términos dicotómicos, esta revisión pone de manifiesto al menos dos consideraciones que resultan medulares para este artículo. La primera, relevar la pertinencia de una impronta generacional para leer la experiencia educativa, y la segunda, invitar a problematizar una

categoría que, pese a la importancia atribuida, ha sido invisibilizada como objeto de estudio.

3. LA ESCUELA COMO LUGAR DE PERSONAS ADULTAS, PERO NO DE ADULTEZ

Tal como hemos venido planteando, el sistema educativo como institución social generacional cuenta con personas adultas que juegan roles de dirección en su diseño y gestión. Dicha dinámica se encuentra en todos los ámbitos o niveles de este sistema, siendo la escuela nuestro lugar prioritario de preocupación en esta reflexión.

En el contexto de una sociedad adultocéntrica, que impone formas de dominio a partir de unas ciertas nociones de adultez como superioridad y, en el mismo movimiento, de niñez, juventud y vejez como inferioridad, es cada vez más urgente evidenciar el escaso tratamiento de esta adultez como una construcción social, a contracorriente de las ideas impuestas por siglos de que ella se constituye como resultado natural de los procesos de vida de cada individuo en la sociedad. Como hemos venido planteando, este artificio adultocéntrico consigue invisibilizar el peso simbólico que tiene esta adultez en las diversas instituciones sociales –familia, escuela, políticas públicas, medios de comunicación, entre otras–, reafirmando la asimetría en que se funda este sistema de dominio y, al mismo tiempo, otorgando a quienes juegan roles de mayoría la capacidad de someter a quienes son posicionados como menores. Se les dota así a aquellos/as de las posibilidades para controlar los procesos en que se involucran y de sancionarlos en función de sostener las asimetrías adultocéntricas.

Los imaginarios adultocéntricos posicionan a la adultez como referencia a alcanzar y obedecer para niños, niñas y jóvenes; como pérdida para las personas adultas mayores, y en lo global como universal simbólico que cuenta con la ya señalada legitimidad para desenvolverse en sociedad.

En las escuelas, estos modos de construcción de adultez se refuerzan con tres mecanismos que consolidan los marcos de actuación de las personas adultas. Por una parte, y como ya adelantábamos, se naturalizan las capacidades que cada actor posee en la jerarquizada distribución de roles y atributos. Esta naturalización consiste en atribuir a fuerzas sobrenaturales aquello que cada actor realiza y los argumentos que pueden explicar sus acciones. De esta manera, se neutraliza cualquier iniciativa de cambio o modificación de dichas acciones y discursos –y de los imaginarios que las sostienen– porque basta la vinculación a aquel argumento natural para que se asuma que es incuestionable. Este mecanismo tiene un efecto: al ser considerados naturales los caracteres atribuidos a la adultez, se niega cualquier posibilidad de transformación por la vía de la acción humana, es decir son transformados en asuntos fatales. La adultez sería inmodificable, quizás en coherencia con lo que su etimología señala: “adulto es el que ya creció” (Corominas, 1987), vale decir, terminó su proceso de búsqueda propio del tiempo de juventud. Al autopercebirse como una persona con identidad definida, madurez alcanzada y con la responsabilidad como característica intrínseca, las y los adultos en la escuela tienden a cerrar cualquier posibilidad de ser interpelados por sus experiencias educativas cotidianas y, en las experiencias de acción directa que realizamos, hemos constatado dificultades para reconocer lo que podrían aprehender en la relaciones con sus estudiantes: se tiende a negar que existan asuntos por conocer y que posean carencias que las personas consideradas como menores podrían aportarles.

Otro mecanismo es la universalización de la adultez, como una referencia sin historia, sin tiempo, despegada de cualquier contexto, cultura, clase, género, etc. Es decir, se trataría de una noción homogeneizante que no muestra especificidades ni variaciones de acuerdo con los contextos en que se materializa. A partir de su no necesidad de cambio, sus características pasan a ser consideradas estables e inmutables en el tiempo, incluso respecto de personas adultas que viven en contextos muy diferentes, y que pertenecen a clase, géneros,

razas y generaciones diversas. Es tan profunda la universalización de la adultez, que todo lo que podría ser parte de su identificación es tratado socialmente como una propiedad que no puede cambiar, que se alcanza y no se pierde: madurez, responsabilidad, sabiduría, razón, seriedad, entre otras. De esta forma, se vuelven atributos cristalizados que incluso las propias personas adultas no pueden controlar, porque están definidos desde fuera de ellas; sí pueden valerse de esos atributos para ganar prestigio y beneficios en su experiencia social, lo que nos lleva al tercer mecanismo.

Socialmente existe un conjunto de beneficios que las personas adultas consiguen, sostenidos sobre esta relación asimétrica de carácter adultocéntrico que hemos mencionado. Esta noción refiere al mecanismo de los privilegios de la adultez que nos interesa problematizar, en tanto resultado de las asimetrías de poder entre generaciones en la escuela, así como hipótesis del porqué las personas adultas no se movilizan por su transformación. La condición adulta provee de estos privilegios, como ventajas ante las demás personas: para imponer ideas a sus estudiantes, definir formas de acción y relación en la institución educativa, controlar las decisiones en los distintos ámbitos de la vida de la comunidad educativa. El privilegio mayor, en el ámbito de las relaciones entre generaciones en la escuela, es no ser cuestionado, organizar la cotidianidad a su antojo y recibir beneficios que refuerzan su posición de autoridad. Reconocemos en nuestra experiencia que la escuela ha mutado y que han variado las expresiones de las relaciones generacionales, sin embargo, las distribuciones de poder en ella y la distribución en las relaciones de fuerzas se siguen reproduciendo a partir de lógicas adultocéntricas; es decir, ha mutado, pero no se ha transformado.

Estos mecanismos de consolidación y reproducción de los imaginarios de adultez en la escuela requieren ser problematizados e investigados en profundidad, para contribuir a que las relaciones al interior de las comunidades educativas se desplieguen en un sentido democrático y, al mismo tiempo, quienes juegan roles de adultez puedan reelaborar los mandatos adultocéntricos impuestos. Esta

producción de conocimientos aportará al cuestionamiento del orden adultocéntrico construido y a imaginar alternativas a él.

4. APERTURA REFLEXIVA

En este último apartado, en continuidad con lo ya planteado, queremos proponer al menos tres hipótesis de trabajo que podrían dar pie al inicio de procesos investigativos en comunidades educativas y/o a procesos de acción directa en escuelas. Por ello, más que cierre, lo concebimos como una apertura a nuevas oportunidades de producción de saberes que pongan en tensión el orden adultocéntrico y provean de alternativas para su transformación.

Hemos sostenido la importancia y necesidad de estudiar la adultez, en tanto su construcción social responde a un cierto orden de poder asimétrico que se reproduce en el dominio. Se trata en ese sentido de un concepto acientífico, que no ha sido debatido en profundidad ni de forma sistemática (Duarte, 2015). De igual manera, nos parece que no se trata de un concepto descriptivo, sino de una noción que condensa una conflictividad social latente que queda invisibilizada en su posición de privilegio. En ese sentido, su estudio podría aportar a la densificación de este, en tanto expresión de unas dinámicas sociales que requieren de atención.

Por ello, tal como señalamos previamente, nuestro propósito es una apuesta por visibilizar dicha conflictividad y avanzar en las construcciones de alternativas. Como hemos sugerido, el análisis con la perspectiva generacional como estrategia puede ser de gran provecho para las y los actores de las comunidades educativas; de igual forma, como *episteme* de los análisis que se implementen en procesos de producción de conocimientos. Desde ambos procesos, o en la confluencia de ellos, los diálogos intergeneracionales pueden ser una base fundamental para ensayar la necesaria colaboración entre generaciones en nuestra sociedad.

A continuación, presentamos tres asuntos que nos parecen relevantes de atender como posibles líneas de investigación y de acción. Usamos el formato de hipótesis de trabajo, en tanto posibles explicaciones para ciertos nudos problemáticos en la realidad que queremos observar, y en tanto guías para dichos análisis comprensivos. No son enunciados por verificar o falsear en la acción comunitaria y en la reflexión crítica que en ella realizamos.

4.1. Imaginarios, discursos y prácticas de la adultez en la institución escolar

¿Por qué es pertinente preguntarse cómo se construye la adultez en la escuela? Esta pregunta contiene desde ya una afirmación que, como hemos sostenido, refuerza la idea de que la adultez –en todas sus variantes de clase, género, generación, territorio y raza– se constituye como una construcción en cada sociedad y cultura, en cada época. Pues bien, cautelamos no asumir la pregunta en un modo que podría arrastrarnos a un cierto esencialismo; nos interesa más bien agudizar nuestro foco de observación sobre los mecanismos sociales y las dinámicas en que esas diversas formas de adultez se construyen en la escuela.

Para llevar adelante este ejercicio nos parece fundamental poner en discusión los diversos estereotipos que sobre esa adultez se producen cotidianamente –mediante los mecanismos ya debatidos de naturalización y cristalización–, en especial en los modos de reproducción a través de discursos y prácticas.

También podemos abordar la pregunta anterior mirando la relevancia política de asumir este desafío. Ello nos lleva a hipotetizar que este develamiento podría ayudar a las y los actores de la escuela y a la institución que constituyen a construir nuevas formas de adultez, en concordancia con nuevos propósitos en los procesos educativos, con adultos/as colaborativos/as, respetuosos/as y solidarios/as, es decir, permitiría ensayar otros modos de relación.

4.2. Vínculos entre la adultez y los procesos de enseñanza-aprendizaje

¿Cuál es el tipo de adultez que se requiere para procesos de enseñanza-aprendizaje liberadores? En esta interrogante nos ubicamos desde un tipo de educación, aquella que concibe a las y los diversos actores presentes en ella como sujetos con capacidades y potencialidades para contribuir en su despliegue y ganar en autonomía y autoestima en dicho proceso. Nos ubicamos desde una escuela, y un sistema educativo, que se funda sobre el fortalecimiento de la agencia de cada actor/a. Por ello, abordar esta pregunta exige tensionar los métodos de aprendizaje tradicional-bancarios para avanzar en procesos dialógicos de aprendizaje. En este sentido, el diálogo de saberes –con características de horizontalidad y democracia– se instituye como condición fundante de otra escuela.

Si bien serían múltiples los asuntos que podríamos debatir en este ámbito, nos parece que cuestionar los modos de construir lo que se denomina la autoridad pedagógica y sus fundamentos es una cuestión que se vuelve de alta relevancia. Se trata de ir más allá de la sola observación de los mecanismos de su ejercicio; más bien, lo que se requiere es preguntarse por quiénes pueden ejercer su autoridad y qué adultez se requiere para que todas las personas involucradas puedan hacerse parte del ejercicio de control del proceso educativo.

En este sentido, la consideración de lo generacional nos parece clave, en tanto nos permite centrar la mirada en las condiciones de las relaciones que se verifican en los espacios educativos. Desde este foco, podemos potenciar la noción de equivalencia de roles generacionales en la escuela, en que se otorgue importancia semejante a quienes, desde sus distintas posiciones institucionales, aportan también saberes diferenciados en el proceso. Ahora bien, esa diferencia no tendría por qué convertirse en desigualdad o asimetría, sino en diversidad en tanto se respetan y valoran los diferentes aportes que cada cual realiza.

Lo que buscamos entonces es interrogar por las condiciones que habría que forjar en la escuela para ensayar procesos de simetría de poder entre generaciones, para construir *otra escuela*, principalmente

una en que se comparta el control de los procesos educativos y de las tomas de decisión, desafiándose las y los distintos actores a superar las lógicas de simulacros que priman en estas relaciones.

4.3. La adultez en los modos de convivencia escolar

¿Por qué la convivencia entre personas adultas en la escuela es un asunto invisible y poco abordado en la investigación y en la acción educativa? ¿Qué aportaría a las comunidades educacionales, y a quienes las componen, analizar y actuar sistemáticamente en la convivencia entre estas personas adultas? Hemos evidenciado antes que los modos de relación entre personas adultas reproducen conflictividades diversas, que no son atendidas ni visibilizadas como tales. Incluso, en nuestra experiencia de acción directa con las comunidades educativas, hemos constatado que las y los adultos en ocasiones reconocen cierta incoherencia o contradicción en sus prácticas, pues si bien promueven y exigen un buen trato entre estudiantes, este imperativo no logra ser observado y garantizado hacia toda la comunidad educativa donde se incluya su participación como actores adultos, lo que también es observado ante las miradas de estudiantes.

La clave generacional podría ser de mucha ayuda en esta interrogante, dado que permitirá observar al cuerpo docente, directivo y de asistentes de la educación –las personas consideradas adultas en la escuela– como un conjunto de generaciones adultas que se interrelacionan, también desde sus diversas experiencias y sentidos propios. Por ejemplo, en los procesos que hemos acompañado, vemos que en la superficie de la conflictividad la diferencia de edad aparece como el factor explicativo principal; sin embargo, a medida que profundizan en su autoobservación, van complejizando factores y, por ejemplo, entre docentes el tipo de formación recibida en su formación universitaria parece ser una marca relevante: profesores/as normalistas, docentes con licenciatura en universidades post reforma neoliberal, quienes hicieron su formación en cursos abreviados, docentes que cuentan además con posgrados en la materia, entre otras modalidades. Todo

ello los ubica con unas experiencias diversificadas que los ponen en posiciones distintas al momento de desplegarse en el quehacer cotidiano de la escuela, tomando formas de acción también distintas. Esa diferenciación no es necesariamente vista como un aporte de complementariedad y sinergia, sino que es causal de tensión que corroe las relaciones y precariza el ambiente de trabajo.

El análisis de esa conflictividad y no su evasión es el asunto que nos interesa problematizar, a través de interrogar la cultura adulta que se evidencia en la cultura escolar. Nos parece que podría ser un aporte a las comunidades educativas poner de manifiesto su existencia y lo que se ganaría con su tratamiento específico para la convivencia escolar democrática.

REFERENCIAS

- Álvarez, C. (2018). La perspectiva generacional en los estudios de juventud: enfoques, diálogos y desafíos. *Última Década*, 26(50), 40-60. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362018000300040>
- Anderson, G. (2001). Hacia una participación auténtica: deconstrucción de los discursos de las reformas participativas en educación. En *Nuevas tendencias en políticas educativas: estado, mercado y escuela* (pp. 145-200). Ediciones Juan Granica.
- Beheran, M. (9 y 10 de diciembre de 2010). Relaciones intergeneracionales y escolaridad en contextos de desigualdad social. En *VI Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/104978>
- Bourdieu, P. (1990). La juventud no es más que una palabra. En *Sociología y cultura*. Grijalbo.

- Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., y Subirats, M. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.
- Duarte, K. (2002). Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo. *Última Década*, 10(16): 95-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362002000100004>
- Duarte, K. (2015). *El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil* [tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/377434>
- Duarte, K. (2018). Genealogía del adultocentrismo. La constitución de un patriarcado adultocéntrico. En Duarte, C. y Álvarez, C. (Eds.). *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan* (vol. 2). Social-Ediciones.
- Duarte, K., Hernández, N. y Palenzuela, Y. (2019). *Juventudes en Chile: miradas de jóvenes que investigan II*. Social-Ediciones.
- Durkheim, E. (1990). *Educación y sociología*. Península.
- Erikson, E. (1977). *Identidad, juventud y crisis*. Paidós.
- Escobar, S. y Pezo, H. (2019). Más allá del concepto: experiencias y reflexiones en torno a la participación juvenil estudiantil. *Última Década*, 27(52), 65-79. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362019000200065>
- Ferrada Rau, R. N. (2014). *Relación entre docentes y estudiantes. Una indagación a las representaciones sociales que construyen estudiantes de educación media en torno a la influencia de la institución escolar en sus procesos formativos* [tesis de magíster]. Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/134843>

- Freud, A. (1958). Adolescence. *The Psychoanalytic Study of the Child*, (13)1, 255-278 <https://doi.org/10.1080/00797308.1958.11823182>
- Gallego, L., Acosta, J., Villalobos, Y., López, A. y Giraldo, A. (2016). Violencia del docente en el aula de clase. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 116-125. <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/viewFile/81/81>
- Ghiardo, F. (2004). Generaciones y juventud: una relectura desde Mannheim y Ortega y Gasset. *Última Década*, 12(20), 11-46. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362004000100002>
- Guillot, G. (2006). *La autoridad en la educación. Salir de la crisis*. Popular.
- Hall, S. (1904). *Adolescence. Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. Appleton & Company.
- Hollmann, J., García, M. y Lerner, M. (2007). *El lugar de los adultos frente a los niños y los jóvenes. Aportes para la construcción de la comunidad educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/94812>
- Krauskopf, D. (2010). La condición juvenil contemporánea en la constitución identitaria. *Última Década*, (18)33, 27-42. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362010000200003>
- Lay-Lisboa, S. y Montañés, M. (2017). ¿Escuela adultocéntrica, contraadultocéntrica, exoadultocéntrica, academicista? La infancia nos habla de relaciones transformadoras en el espacio educativo, *International Journal of Sociology of Education*, 6(3), 323-349. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2017.2500>

- López-Moreno, L. y Alvarado, S. Emergencia de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(9), pp. 255-268. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130711013311/ArtLigiaLopezmoreno.pdf>
- Mannheim, K. (1993). El problema de las generaciones. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 62, 193-244. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=766796>
- Martuccelli, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Diversia*, 1, 99-128. <https://docer.com.ar/doc/ne8v1e>
- Muñoz, V. (2011). *Generaciones. Juventud universitaria e izquierdas políticas en Chile y México* (Universidad de Chile - UNAM 1984-2006). LOM Ediciones.
- Neut, P. (2015). La autoridad pedagógica desinvertida y la reconfiguración de sus legitimidades instituyentes. *Revista de la Academia*, (19), 59-96. <https://doi.org/10.25074/0196318.0.17>
- Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes (2019). *Caja de Herramientas. Participación Juvenil en el Liceo*. Mineduc.
- Palma, D. (1998). *La participación y la construcción de ciudadanía*. Universidad ARCIS, Centro de Investigaciones Sociales.
- Parsons, T. (1990). El salón de clase como sistema social: algunas de sus funciones dentro de la sociedad norteamericana. *Revista de Educación*. (242), 64-86. <http://hdl.handle.net/11162/71526>
- Pezo, H. (2019). ¿Liceo disciplinario?: condicionantes para la participación juvenil estudiantil. Una aproximación desde la perspectiva generacional. En K. Duarte, N. Hernández y Y. Palenzuela, *Juventudes en Chile: miradas de jóvenes que investigan II* (pp. 286-312). Social-Ediciones.
- Piaget, J. (1972). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Paidós.

- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 6(10), 325-345. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2907073>
- Reyes, J. J. M., González, C. B. L., y Corona, A. C. (2018). Ser docente: entre la autoridad y el autoritarismo. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 753-761. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/307>
- Vásquez, J. (2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas. *Sophia*, 1(15), 218-234. <https://doi.org/10.17163/soph.n15.2013.08>
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Zamora-Poblete, G., Meza-Pardo, M. y Cox-Vial, P. (2015). ¿De dónde surge la autoridad de los profesores chilenos? Análisis desde las perspectivas de los estudiantes. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(15), 63-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5014388>



Marco para la reflexión docente: una propuesta metodológica

Framework for educational reflection: a methodological proposal

Natalia Asenjo Zapata

Universidad Autónoma de Chile

RESUMEN

El propósito de este artículo es comprender cómo diferentes estrategias reflexivas incidieron en un proceso de cambio de creencias y prácticas de enseñanza de cuatro profesores de Inglés en Chile. Esto, con el fin de establecer una propuesta metodológica que considera una batería de seis estrategias reflexivas para contribuir a la política pública, ya que aún no se contemplan indicaciones que permitan guiar y acompañar la reflexión docente. La metodología empleada contempla un análisis cualitativo a partir de lo propuesto por el análisis de contenido. Los resultados muestran que las estrategias funcionaron de forma distinta en cada uno de los participantes, estableciéndose cuatro procesos de cambio diferentes. De esta forma, se puede concluir que es necesario el diseño de una intervención que cuestione a los docentes mediante la utilización de diferentes tipos de preguntas y estrategias reflexivas, dependiendo del tipo de reflexión que se quiera promover.

Palabras claves: estrategias reflexivas, práctica reflexiva, propuesta metodológica, política pública

Contacto:

Natalia Asenjo Zapata | Universidad Autónoma de Chile | natalia.asenjo@uautonoma.cl

ABSTRACT

The aim of this article is to understand how different reflective strategies influenced a process of change of beliefs and teaching practices of four English teachers in Chile. This, to establish a methodological proposal of six reflective strategies to contribute to public policy since indications that allow to guide and accompany teacher reflection are not yet contemplated. The methodology uses a qualitative analysis based on what is proposed by the content analysis. The results show that the strategies worked differently in each of the participants, establishing four different change processes. In this way, it can be concluded that it is necessary to design an intervention that questions teachers using different questions and reflective strategies, depending on the type of reflection that you want to promote.

Keywords: reflective strategies, reflective practice, methodological proposal, public policy

INTRODUCCIÓN

La práctica reflexiva ha sido descrita por la literatura como una actividad relevante en contextos profesionales complejos. De esta forma, gracias a ella, los profesores podrían alcanzar una mayor comprensión sobre sus creencias y prácticas para ganar conciencia sobre ellas y, a través de análisis más cuidadosos y críticos, tomar decisiones más informadas y promover el vínculo con la teoría proveniente desde la academia (Borg, 2011; Farrell, 2007; Farrell & Ives, 2014; Zambrano, 2020).

Según Zeichner (1993), los profesores no reflexivos no se cuestionan la realidad de sus establecimientos educativos, sino que más bien se enfocan en cumplir con las exigencias establecidas por el equipo directivo o las instituciones regentes. Por ese motivo, actúan de la misma manera ante una situación similar. Sin embargo, estos docentes no se dan cuenta de que el marco que gobierna ese contexto es solo una de las tantas formas en las cuales se puede abordar una circunstancia problemática (inesperada o desconcertante o sorpresiva). Por otra

parte, los profesores reflexivos, “se preguntan constantemente por qué hacen lo que hacen en clases” (Zeichner, 1993, p. 3).

En este sentido, la práctica reflexiva sistemática permitiría que los docentes advirtieran posibles contradicciones entre su práctica y las creencias que la subyacen; lo que, a su vez, podría promover un cambio en la forma de realizar la clase, generando nuevos cursos de acción (Farrell, 2007).

El estudio de estos nuevos cursos de acción e interpretación es resultado del uso de diversas estrategias reflexivas. Por ejemplo, el diario del profesor fomentaría una reflexión más personal, interna, sobre las propias impresiones de una situación determinada y las prácticas de enseñanza (Farrell & Ives, 2014); en cambio, las observaciones de clases generarían reflexiones más situadas, contextuales, que toman en cuenta no solo las prácticas de enseñanza, sino también a los estudiantes (Jeager, 2013). Por su parte, el trabajo colaborativo se presentaría como una herramienta que promueve el desarrollo profesional (Ma & Ren, 2011) y mejora las relaciones interpersonales al compensar los aspectos débiles de un profesor, a través del diálogo constructivo (Farrell, 2008). Esto, a su vez, podría producir una mejora en todo el ambiente de la comunidad educativa y en el aprendizaje de los estudiantes (Mitchell, 2019). De esta forma, todos los métodos presentarían ventajas y desventajas, dependiendo del tipo de reflexión que se quiere promover. Con relación a su efectividad, muy poco se ha investigado comparativamente acerca de cuál de ellas contribuiría más al mejoramiento de una práctica de enseñanza y a un proceso de cambio. Tampoco hay literatura que establezca un marco metodológico en el que se integren varias de ellas. Así, ni comparar ni integrar sería recomendable, pues promovería la idea de que un solo método se ajusta a todos, sin orientación a posibles necesidades contextuales específicas (Mann y Walsh, 2017).

El objetivo de este artículo es comprender cómo diferentes estrategias reflexivas incidieron en la incorporación de nuevas distinciones en la enseñanza de una lengua extranjera como parte de un proceso de cambio de sus creencias y prácticas de enseñanza de cuatro profesores

de Inglés, con el fin de proponer un marco metodológico de mejora pedagógica que contribuya a la política pública.

El problema que aquí se presenta no pretende reflejar la totalidad del estudio original, el cual corresponde a una investigación doctoral realizada entre los años 2017 y 2019 por la autora de este artículo, y que estuvo centrada en indagar en el impacto de la práctica reflexiva en la enseñanza de la comprensión auditiva en el aula de Inglés como lengua extranjera; sino más bien analizar uno de los hallazgos que surgieron durante el análisis de los datos recopilados.

ESTRATEGIAS REFLEXIVAS

Una revisión de la literatura especializada muestra que no existe un único método para originar la reflexividad en los docentes. Es importante señalar que es posible establecer una coincidencia en los métodos, y en que, por lo general, se emplea más de uno. No obstante lo anterior, estudios que aborden el empleo de estos de forma comparativa aún son escasos, y más insuficientes todavía si examinan las opiniones de los docentes durante su utilización.

De acuerdo con Jaeger (2013), el diario del profesor es el método más utilizado para promover la práctica reflexiva y, si se centra en el comportamiento del docente y en las decisiones que este toma, fomentará la reflexión en la acción. Esto se condice con lo mencionado por Nocetti et al. (2020), quienes señalan que la escritura es la estrategia más utilizada para promover la reflexión. Entre las ventajas de esta estrategia se pueden mencionar que apoya el establecimiento de conexiones entre la teoría y la práctica, proporciona un análisis de lo que ocurre fuera y dentro de la sala de clases, incita a compartir las emociones y experiencias que ocurren en la soledad de la sala de clases, genera mayor conciencia del estilo de enseñanza, de las prácticas y del propio actuar del profesor, ayuda a clarificar los pensamientos, fomenta la exploración de vínculos entre las creencias del profesor y sus prácticas, sacude las creencias subyacentes y expone los posibles

problemas que se encuentren en la enseñanza para generar un plan de acción conducente a una mejora en las prácticas (Al-Ahdal & Al-Awaid, 2014; Conway & Denny, 2013; Farrell, 2013; Farrell, 2008; Farrell & Ives, 2014; Liu & Zhang, 2014). Sin embargo, Wade, Fauske y Thompson (2008, citados en Jaeger, 2013) manifiestan su preocupación sobre el uso de estos instrumentos, ya que, si los escritos presentan estereotipos, escasez de conocimiento teórico y falta de reconocimiento de los problemas de la escuela, poco o nada favorecen a la reflexión y al desarrollo profesional.

La evaluación del profesor es otra estrategia reflexiva. En esta, un observador presta atención a todo lo que ocurre durante una clase completa, lo que ayudaría al profesor a mejorar sus prácticas de enseñanza a través de un proceso cíclico de observación, análisis, evaluación, mejora y práctica. El propósito es que, a partir de esta indagación, implementación y revisión, las habilidades de enseñanza y el desarrollo profesional del docente se enriquezcan (Liu y Zhang, 2014). Farrell (2007, 2018) llama la atención respecto de que es a través de la cooperación e interacción como los profesores compensan sus deficiencias y mejoran sus fortalezas: en la conversación con otros se establecen lazos que permiten apoyarse mutuamente, promover y describir las prácticas con el fin de comprenderlas mejor y poder generar un cambio positivo, y no en el trabajo solitario de autoobservación.

Asimismo, los incidentes críticos son ampliamente utilizados por la literatura. Para Richards y Farrell (2011), un incidente crítico es cualquier evento no planificado que ocurre durante la clase. Este puede parecer un suceso típico a primera vista, pero se puede volver crítico a través de su análisis. Cuando los profesores reflexionan y escriben acerca de estos acontecimientos, comienzan a descubrir nuevas comprensiones del proceso de enseñanza y aprendizaje. Tanto Farrell (2007) como Richards y Farrell (2011) concuerdan en que es importante compartir el incidente con los pares, con el fin de comprobar si se ha entendido de la misma manera. Vale la pena mencionar que, nuevamente, el trabajo colaborativo aparece como una variable de importancia en la promoción de la reflexión docente.

Para Farrell (2011) y Ma y Ren (2011), otro de los métodos más utilizados para promover la reflexividad ha sido la observación de clases. Por su parte, Conway y Denny (2013) consideran que las observaciones promueven el diálogo, mediante la discusión con los pares, lo que también parece ser beneficioso para producir cambios en las prácticas de enseñanza. Además, Jaeger (2013) agrega que las observaciones de clases bajo un enfoque reflexivo generarían reflexiones más situadas, es decir, experiencias contextuales que tomarían en cuenta no solo las prácticas de enseñanza, sino también a los estudiantes y, por lo tanto, las posibles consecuencias en el aprendizaje. Según Walsh y Mann (2015), las observaciones, ya sean autoobservaciones u observaciones externas, son instrumentos adecuados siempre y cuando se diseñen considerando los contextos específicos de su aplicación. A través de ellas los profesores reflexionan en un proceso de diálogo que les permite discutir aspectos puntuales de la práctica para poder fundamentar los motivos de sus acciones. No obstante, autores como Fatemipour (2013) y Al-Ahdal y Al-Awaid (2014) advierten que entre sus dificultades se deben tener en cuenta que no todos los profesores se sienten cómodos al ser observados por colegas o superiores, cambiando sus prácticas de enseñanza frente al observador, en especial si este es un superior.

Una variante de las observaciones presenciales puede ser la visualización de grabaciones de clases, tanto propias como de otros docentes. De esta forma, las grabaciones de audio y video permiten que el profesor centre su atención no en él ni en su comportamiento, sino en los alumnos, y en cómo ellos piensan (Jaeger, 2013). De acuerdo con Walsh y Mann (2015), otras de sus ventajas dicen relación con que tanto la grabación de audio como la de video son un importante medio para promover la reflexividad a través de posteriores conversaciones con colegas. Además, los docentes pueden diferenciar entre los aspectos instruccionales más y menos importantes, al vivenciar otra vez el proceso de enseñanza y ofrecer evidencia de sus juicios.

La lectura de investigaciones académicas también es destacada por diversos estudios (por ejemplo, Orden & Mafokozi, 1999; Farrell, 2007; Perines, 2018), y a pesar de que se señala que debe ser un asunto de elección propia (Burns, 1999) y que en muchos casos puede que los ocupados profesores no tengan tiempo para leer sobre nuevos enfoques o estrategias (Wallace, 1998), Farrell (2007) sugiere que leer sobre lo que otros han descubierto o diseñado puede ayudar a los docentes a pensar en nuevas ideas para implementar en sus salas de clases. En esta misma línea de pensamiento, Perines (2018) señala que cuando un docente comprende y utiliza los resultados provenientes de la academia puede aprender a hacer uso de estos de una forma constructiva para sus clases. Sin embargo, y de acuerdo con De la Orden y Mafokozi (1999), cuando se leen artículos científicos es importante guiar la lectura, a fin de clarificar cuál es la información más relevante sobre ella, como sus características y funciones. Esto es a lo que Korthagen (2010) se refiere cuando habla de mayores y mejores instancias de interacción con los productores de las investigaciones, ya que uno de los problemas que los profesores perciben para un mayor entendimiento y apropiación de ese conocimiento es el uso de un lenguaje complejo debido a la presencia de terminología técnica. Perines (2018) agrega que es importante que los formadores logren conectar la información de las investigaciones con su propia experiencia profesional, ya que de lo contrario carecerá de sentido para ellos y perderá su valor.

Por otra parte, el *feedback* de los alumnos servirá si lo que se busca es conocer sus opiniones e impresiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de las prácticas del profesor en la sala de clases. Al-Ahdal y Al-Awaid (2014) indican que son los estudiantes los más indicados para dar retroalimentación al profesor, y que esto se puede realizar a través de conversaciones grupales, individualmente o utilizando cuestionarios simples sobre el aspecto que se quiera investigar.

Finalmente, uno de los escasos trabajos que revisa y compara cuatro estrategias reflexivas diferentes es el conducido por Fatemipour (2013),

quien trató de determinar si diferentes instrumentos reflexivos entregarían el mismo tipo de información, y si no, cuál les proporcionaría a los profesores la información más confiable. Esto, bajo la suposición de que un docente pudiera aplicar los cuatro métodos escogidos en la sala de clases (diario del profesor, observación de pares, grabación de audios y *feedback* de los alumnos). A través de análisis estadísticos (ANOVA y correlación de Pearson), el autor concluye que la herramienta más efectiva es el diario de profesor, seguido por la observación de pares, el *feedback* de los alumnos y, finalmente, la grabación de audios. Sin embargo, a pesar de los resultados, recomienda utilizar más de una para obtener información confiable y válida.

REFLEXIÓN DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA DE LA POLÍTICA PÚBLICA

El marco del presente trabajo considera especialmente importante la nueva Ley de Carrera Docente en Chile (Ley 20.903), específicamente como un sistema de desarrollo docente que busca promover la profesionalización del profesorado a través del fortalecimiento constante de su rol, como elemento clave para garantizar el aprendizaje de los alumnos (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

Esta ley plantea en el Artículo 18 b que:

La formación local para el desarrollo profesional tiene por objeto fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica. Es un proceso a través del cual los docentes, en equipo e individualmente, realizan la preparación del trabajo en el aula, la reflexión sistemática sobre la propia práctica de enseñanza-aprendizaje en el aula, y la evaluación y retroalimentación para la mejora de esa práctica. (p. 7)

Así también en el artículo 19, principio e, se señala que “[...] El sistema fomentará la creatividad y la capacidad de innovación e investigación vinculadas a la práctica pedagógica, contribuyendo a la construcción de un saber pedagógico compartido” (p. 15). Esto

da cuenta de la exigencia de que los docentes desarrollen habilidades de investigación, innovación y reflexión pedagógica.

Sin embargo, la política pública actual no contempla indicaciones que permitan acompañar, guiar u orientar a los profesores y directores de establecimientos educacionales para que puedan implementar prácticas pedagógicas reflexivas, aun cuando realiza procedimientos de evaluación de estas a través del portafolio docente.

Es, precisamente, en esta última área de reflexión donde los profesores alcanzan desempeños significativamente bajo lo esperado, de acuerdo con lo que señalan los resultados entregados por el CPEIP (2020) referidos a la evaluación docente realizada en 2019. En estos, se observa que, en los módulos que abordan la reflexión, solo el 30% de los docentes es clasificado como competente o destacado al considerar las características de sus estudiantes para planificar o realizar sus clases, mientras que el 7% considera el error como parte importante del proceso de aprendizaje. Esto plantea como desafío la necesidad de desarrollar las habilidades reflexivas para profesionalizar el quehacer docente y el mejoramiento de sus prácticas, y es en este sentido que el trabajo aquí realizado puede ser una contribución a la política pública, ya que propone un marco, consistente en una batería de estrategias reflexivas, a través del cual la práctica reflexiva puede ser alentada y mediada por el trabajo colaborativo de una comunidad de aprendizaje o grupo de desarrollo docente.

MÉTODO

El presente trabajo se enmarca dentro un enfoque cualitativo de investigación, el cual tuvo como propósito comprender cómo las diferentes estrategias reflexivas incidieron en la incorporación de distinciones antes ausentes en la enseñanza de Inglés como lengua extranjera. Para cumplir con lo anterior, se realizó un seguimiento a cuatro profesores utilizando distintos instrumentos de recolección de datos. Además, la investigadora se consideró a sí misma como

una más del grupo, estableciendo una relación cercana y simétrica con los participantes (Alvarado & García, 2008; Hoadley, 2004; Pulido, 2017).

Dada la naturaleza de esta investigación, Cobb et al. (2003) la considerarían altamente intervencionista, ya que busca estudiar las posibilidades de mejora educativa a través de nuevas formas de aprendizaje. Sin embargo, estos son intereses tangenciales a la práctica reflexiva, la cual se ha demostrado efectiva para producir aprendizaje desde la práctica y la experiencia y un posible cambio en la actuación profesional (Russell, 2012). Es decir, se generan nuevos cursos de acción, los cuales pueden llevar al aprendizaje desde la experiencia y, desde un punto de vista relacionado con el objeto de estudio del presente trabajo, al aprendizaje profesional del docente.

Participantes

Los participantes en este estudio forman una muestra no probabilística, intencionada y voluntaria, de acuerdo con lo propuesto por Cohen et al. (2011). De los cuatro profesores que constituyen la muestra, tres eran mujeres y uno, hombre. Los años de experiencia van de los cuatro a los 35. Dos de las docentes tenían más de 20 años de ejercicio, mientras que los otros dos participantes tenían menos de siete años. Además, dos pertenecían a la Región Metropolitana y dos a la Región de Valparaíso.

Con relación a las escuelas de la Región Metropolitana, se debe señalar que ambos establecimientos son municipales, con Índices de Vulnerabilidad Escolar (IVE) del 86% y del 55%. Sin embargo, en los dos casos el grupo socioeconómico de las familias y alumnos es bajo.

Por su parte, las escuelas de la Región de Valparaíso tienen diferentes dependencias; una es municipal, mientras que la otra es particular subvencionada. El IVE de la primera escuela mencionada alcanza el 95%; en cambio, la segunda es considerada un colegio de excelencia dentro de su contexto. Los grupos socioeconómicos

también son diferentes, bajo y medio respectivamente, de acuerdo con el mismo indicador antes señalado.

Recolección de datos

El estudio tuvo lugar durante el segundo semestre de 2017 y, como parte de su diseño metodológico, los profesores participaron en una actividad grupal, que correspondió a un grupo de desarrollo docente (Farrell, 2008; Fatemipour, 2013). El grupo de desarrollo consistió en que los docentes asistieran a reuniones grupales por ocho semanas, con una duración de dos horas cronológicas cada una; aunque en algunas sesiones la duración se prolongó incluso por tres horas. Debido a que dos de los profesores eran de la Región Metropolitana y dos de la Región de Valparaíso, se decidió trabajar en un formato de díadas. De esta forma, quedó una docente experimentada –con 20 años de experiencia o más– y un docente más novel –con menos de siete años de experiencia– en cada díada. En cuatro de las ocho sesiones se realizaron sesiones con el grupo completo; mientras que en las otras cuatro se trabajó en las díadas ya mencionadas.

El objetivo principal de estas actividades grupales fue promover la reflexión en torno a la enseñanza de la comprensión auditiva en Inglés como lengua extranjera. Sin embargo, en algunas oportunidades los profesores también reflexionaron sobre otros aspectos de su labor docente, como son el manejo del tiempo, el control de grupo, su relación con el jefe de UTP, la evaluación docente, su relación con el Ministerio de Educación. Cuando se realizaron las sesiones en díada, se presentaron las actividades de la misma forma en ambas parejas. Además, las preguntas propuestas por la investigadora para promover la reflexión también fueron iguales.

Se siguió una planificación flexible en cada una de las sesiones, la cual tuvo como elemento central preguntas reflexivas surgidas de la literatura y revisadas por un experto en reflexión docente. Estas preguntas buscaban indagar en cómo poder adaptar lo que proponía la investigadora (a través de actividades, videos o artículos)

para utilizarlo en sus clases, en las experiencias profesionales y en el aprendizaje surgido de ellas, en si habían pensado hacer sus clases de una forma diferente y en los posibles cambios implementados.

Propuesta metodológica

Luego de examinar las estrategias que la literatura especializada señala como beneficiosas para la promoción de la práctica reflexiva entre profesores de lenguas extranjeras, se decidió utilizar seis de ellas con el propósito de promover distintos tipos de reflexión y centrar la atención de los docentes en distintos aspectos de la enseñanza. De esta forma, cada estrategia reflexiva empleada tuvo un propósito definido:

- **Incidentes críticos**

De acuerdo con Richards y Farrell (2011), su utilidad consiste en que una situación que puede haber parecido normal a simple vista, luego de su análisis puede abrir nuevas perspectivas que supongan nuevas formas de comprender la situación, el proceso de enseñanza o el aprendizaje de los alumnos. Se pretendió generar mayor conciencia de los motivos que llevaron a que se produjera una situación y sus posibles soluciones. Es decir, por qué pasó algo y sus posibles soluciones.

Esta estrategia se dividió en dos sesiones. En la primera, y considerando que los docentes podrían no estar familiarizados con lo que es un incidente crítico, se les presentó el modelo de cuatro fases propuesto por Farrell (2007):

- a) Orientación: Esta parte describe el incidente mencionando los participantes, el momento y el lugar en el que ocurrió.
- b) Complicación: Esta parte describe lo qué pasó y el problema que ocurrió junto con cualquier punto de inflexión en la historia.
- c) Evaluación: Esta parte aborda lo que el incidente significó para los participantes de la narración.

d) Resultado: Esta parte describe y explica la resolución de la complicación.

En la segunda, los docentes debieron contar su propio incidente. Luego, se realizaron preguntas reflexivas con el propósito de entablar una conversación grupal, a saber: ¿cómo te sentiste? ¿Cómo crees que se sintió (sintieron) el (los) alumno(s) involucrado(s)? ¿Qué podrías hacer diferente en una próxima vez? Estas preguntas también surgieron de la literatura en reflexión y enseñanza de lenguas extranjeras (Farrell, 2007).

- **Lectura de artículos académicos**

El objetivo de esta sesión fue establecer vínculos entre la teoría y la práctica a través de la lectura de investigaciones científicas. Los textos escogidos corresponden a cuatro tópicos que los profesores señalaron que les gustaría profundizar. Uno de los criterios de selección de los textos fue combinar la teoría con estudios de casos de la práctica pedagógica real.

Luego de la lectura, se propuso las preguntas reflexivas: ¿qué conceptos teóricos/prácticos retienen de la lectura? ¿Cómo pueden llevar lo propuesto por el texto a sus contextos escolares? ¿Con qué estrategia o medio de apoyo se sentirían cómodos trabajando? ¿Por qué? ¿De qué otras formas se puede dar mayor énfasis al uso de materiales auténticos para desarrollar la comprensión auditiva?

- **Observación de clases**

En el presente trabajo corresponderá a la visualización de prácticas ejemplares y el modelamiento. Estas actividades pretendieron que los profesores observaran posibles nuevos métodos que podrían aplicar en sus diferentes contextos, y que también pudieran vincular el conocimiento teórico y el práctico.

La actividad de modelamiento consistía en mostrar una serie de estrategias didácticas “novedosas”, que permitieron que los profesores reflexionaran acerca de la aplicabilidad de estas en sus contextos e hicieran adaptaciones, de ser considerado necesario.

Asimismo, estableció una base de conocimiento común para las sesiones siguientes.

De acuerdo con Farrell (2007), la visualización de grabaciones de clases de otros docentes tiene como objetivo observar cómo usar estrategias de enseñanza efectivas que nunca se han tratado o se desconocían, así como también ver a un colega enfrentando problemas similares a los que el observador tiene cotidianamente.

Las preguntas reflexivas para promover la discusión fueron: ¿consideras que lo realizado por el/la profesor/a es una práctica ejemplar? ¿Por qué? ¿Por qué crees que funcionó la actividad? ¿Se podría aplicar a tu contexto escolar? ¿Habría que adaptarla?

- **Grabaciones de video**

Con esta estrategia se intencionó que los docentes presentaran sus propias prácticas y se enfocaran tanto en las decisiones que los llevaron a realizar una determinada actividad como en aspectos que pudieron haber modificado, respectivamente.

En relación con la visualización de prácticas propias, Farrell (2007) señala que estas permiten tener una mayor conciencia de uno mismo como docente, recolectar información acerca de las prácticas de enseñanza y los procesos que se dan dentro de la sala de clases, examinar detalladamente distintos eventos en el aula, recibir retroalimentación sobre la propia enseñanza y construir un mayor sentido de compañerismo. Estos dos últimos aspectos se dan, especialmente, cuando se comparte la visualización con colegas.

Esta actividad se llevó a cabo en las dos últimas reuniones de grupo completo. Su objetivo era compartir las experiencias aprendidas durante todas las interacciones en el grupo de desarrollo, además de poder observar si hubo algún cambio en sus prácticas de enseñanza.

Después de cada video, los demás participantes podían hacer todos los comentarios y sugerencias que consideraran pertinentes. Luego, se realizaron las siguientes preguntas para discutir entre

todos: ¿qué decisiones tomaste al realizar la actividad? ¿Crees que funcionó la actividad? ¿Lograste tus objetivos de enseñanza propuestos? ¿Qué harías diferente si pudieras modificar algo? ¿Por qué? ¿Qué agregarías o quitarías?

- **Grupo de desarrollo**

Es necesario señalar que, en el contexto de la presente investigación, es posible considerar el grupo de desarrollo como una estrategia comprensiva, ya que el uso de todas las otras estrategias reflexivas fue grupal, y buscaron fomentar el trabajo y el desarrollo profesional docente colaborativo.

A modo de resumen, la distribución de las estrategias de reflexión, la semana, la modalidad y el lugar de encuentro del grupo de desarrollo se observan más claramente en la tabla 1.

- **Análisis**

Una vez recolectados los datos, se procedió a la transcripción completa y literal de todas las conversaciones surgidas dentro de las actividades grupales. Su análisis se realizó en concordancia con lo propuesto por el análisis de contenido cualitativo. Para este fin, se utilizó el *software* Atlas-ti, versión 6.

Se evaluó la credibilidad, confirmabilidad, transferibilidad y dependencia de las diferencias y semejanzas de todos los datos obtenidos, con el fin de corroborar que fueran adecuadas a los objetivos propuestos en este trabajo.

Tabla 1
Distribución de las sesiones

Sesiones	Semana	Modalidad	Lugar de encuentro
Rompe hielo	1	Diada	Región Metropolitana y Región de Valparaíso
Modelamiento	2	Diada	Región Metropolitana y Región de Valparaíso
Incidentes críticos	3 y 4	Grupo completo	Región de Valparaíso
Lectura de artículos	5	Diada	Región Metropolitana y Región de Valparaíso
Visualización grabaciones de prácticas ejemplares	6	Diada	Región Metropolitana y Región de Valparaíso
Visualización grabaciones de prácticas propias	7 y 8	Grupo completo	Región de Valparaíso

Fuente propia

RESULTADOS

Con el fin de mantener la confidencialidad de la identidad de los participantes, los nombres fueron modificados.

- **Pilar**

Es importante señalar que, de acuerdo con ella, ninguna de las estrategias reflexivas utilizadas fue más significativa que otra, como se observa cuando menciona: “Yo creo que... no hay ninguna así como más, menos”. Lo que se corrobora cuando se le pregunta por la segunda y sexta sesiones, de modelamiento y visualización de prácticas ejemplares respectivamente, ya que señala conocer todo

lo presentado por la investigadora y los videos, pues los habría visto en los cursos de perfeccionamiento a los que ha asistido. Sin embargo, no utilizaría estas prácticas porque se le habrían olvidado:

“O sea, mira, em... creo que no había ninguna, así como muy nueva, porque son las mismas que te enseñan en los... cursos de perfeccionamiento, no había ninguna, así como que dijera ‘ah, esta no la conocía’, pero sí es co... fue como ‘ahh... esto se me había olvidado’...mm, y como la tengo ahí, es fácil ahora de tomarlas. Mira, son buenos, yo he hecho esas cosas, este año no las he hecho, pero el año pasado sí”.

De todas formas, la profesora destaca la tercera, cuarta y quinta sesiones, las cuales corresponden a los incidentes críticos y lectura de artículo académico, lo que se demuestra cuando manifiesta:

“Es que hoy... me estoy acostumbrando a asombrarme últimamente, a enfocarme en cosas que me asombren, por ejemplo...”

“¿Sabes la que me gustó a mí?, los textos que leímos, que no he tenido tiempo de terminar de leer los otros... pero eso me gustó... [...] Por ese... eso que había del *top... top and bottom...* Eso, eso me gustó porque no, todavía no... no lo tengo, así como bien claro, pero me gustó esa parte, la literatura. Yo no tenía tiempo de... de buscarlo y... y... yo no había leído nunca sobre los *listenings*”.

Otro de los aspectos relevados por la docente fue el trabajo colaborativo con los otros participantes. En este sentido, el acompañamiento experimentado por la docente tiene su fundamento en encontrar apoyo emocional y sociabilidad. De acuerdo con ella, compartir sus experiencias la hizo darse cuenta de que hay realidades y dificultades compartidas más allá de la dependencia de la escuela:

“¿Sabes qué me gustó?, me gustó mucho la participación con Rubén ¿por qué? porque es... lo que te decía el otro día, es mal de muchos

¿cachái? no es... es ‘no solo a mí me pasa; no solo el municipal es... está como está’, porque nosotros decimos ‘ah, somos municipales, somos pobres, no tenemos las mejores infraestructuras’, pero a él también le pasa, quizás es menos cantidad, menos porcentaje, pero igual le pasa, igual hay niños que tienen problemas conductuales, problemas de estudios y todo, entonces eso me gustó, y con la Pilar y la Marión también me gustó mucho el poder yo transmitirles a ellas cosas, el compartir mis cosas con ellas, eso me encantó”.

- **Rubén**

No es posible determinar exactamente la sesión de inflexión en su proceso de cambio hacia actividades que promovieran la interacción, el trabajo colaborativo, y que fueran más motivadoras y significativas para los alumnos, ya que más bien se fue dando a lo largo de todas las sesiones, como lo manifiesta el docente: “Es que, es que, es que en todo me hacía ‘pum’ la cabeza”.

Los mayores cuestionamientos parecen haber surgido a partir de conversaciones con la investigadora en diversas instancias, lo cual se observa cuando el docente menciona:

“Cuando empezamos a hablar de ese tema yo te decía [a la investigadora] ‘oye, pero... este asunto uno lo hace, pero uno no lo considera como *listening*’”.

“¿Te acuerdas de que en un principio cuando empezamos a conversar yo, el gran pero que yo te planteaba [a la investigadora] es el tiempo?”

“Em... bueno, me dejó el tema de que los incidentes críticos eh... si bien son críticos, pero no son poco comunes, ese es el tema, o sea, y si tú, por ejemplo, tú empiezas a pensar en los incidentes críticos, generalmente pueden ocurrir muchos incidentes críticos en tu hora de clase, pero tú los dejái pasar, los dejái pasar, porque como estái en el “piloto automático”, entonces... da lo mismo po’. Pero como ahora que tú sabes que están este tipo de situaciones, incidentes críticos, y tú puedes aplicar medidas que son remediales para poder

resolver esos incidentes críticos, y que puedes reflexionar en base a ello, tú puedes decir ‘oye, para la próxima vez puedo poner esta tarea como profe, a lo mejor al chiquillo lo cambio de puesto’, o a lo mejor le co... le coloco una tarea distinta, a lo mejor no sé, lo siento con otro compañero, cualquier cosa, entonces eso fue lo que a mí me dejó el tema de los incidentes críticos, y que al final los incidentes críticos te pasan todos los días, en casi todas las clases tenís incidentes críticos”.

En este último comentario, realizado al término de la investigación, el docente se está refiriendo específicamente a la sesión de incidentes críticos, en la que nuevamente surge el tema del “piloto automático”, el cual impide la reflexión de los docentes, responsabilizando en muchas ocasiones a los alumnos por el fracaso de una actividad o el desorden en el aula, lo que a su vez conlleva a una falta de habilidades para la resolución de este tipo de situaciones.

- **Consuelo**

En las dos últimas sesiones, los profesores presentaron sus clases grabadas al resto del grupo completo con el objetivo de explicar sus decisiones pedagógicas y recibir retroalimentación de los demás. A partir de esta visualización y análisis de su propia clase grabada, la profesora comienza a pensar en posibles nuevos cursos de acción.

“Yo creo que hubiera logrado mayor conexión si es que, ya, corramos las mesas, nos... nos hubiéramos sentado en el suelo, tal vez, algo más cómodo, eh... primero hablar, un buen rato de... de cosas como, porque no, no hicimos un, un *warming up* tan grande tampoco en honor al tiempo, porque eso es lo que nos juega en contra siempre, entonces haber hecho un *warming up* bien... contundente en cuanto a... a riquezas, por ejemplo de Chile y lugares como típicos que se pueden visitar, y de ahí partir con... con la clase... Sí, algo más... más interactivo, porque en verdad la actividad se las planteé, de acuerdo a las necesidades que yo veo, de acuerdo a lo que a mí

me exige el Ministerio, pero no de acuerdo cómo los chiquillos realmente podrían aprender”.

No obstante, otros desencadenantes vinieron de preguntas y cuestionamientos que ella misma se hacía mientras realizaba sus clases. Por ejemplo, durante la tercera sesión de incidentes críticos, la profesora comienza a relatar una situación sorprendente o inesperada que le pasó durante esa semana (de una sesión a otra), y comenzó a darse cuenta de que podía hacer la clase de una forma diferente a la habitual, y que fuera más motivadora para ella y los alumnos:

“Tengo un curso que siempre, es un segundo básico que es el más desordenado, el más desordenado de los segundos por la falta de disciplina, yo también que soy fome, porque dentro del ambiente, uno se pone fome, es verdad, pero me pasó una cosa curiosa. Antes de entrar a la sala dije ‘ya, no quiero que esta clase sea fome como las otras’, pero fue como una cosa interior... ‘yo lo voy a hacer diferente [...] Esta clase nos dedicamos a puro jugar, pero nos dedicamos a jugar cosas en inglés [...] Estaban todos felices, no alcancé a hacer cierre, pero lo pasé chanco y fue algo diferente y yo entré con una metodología diferente”.

Por otra parte, en la quinta sesión de lectura de artículos académicos, la docente comienza a preguntarse sobre la importancia de darse el tiempo para reflexionar sobre su quehacer y mejorar como profesional. Esto, apoyado en la interacción con otro de los participantes: “¿Qué hago para...? Y mejorarlo”.

Uno de los elementos más significativo para Consuelo fueron las estrategias entregadas en la segunda sesión (modelamiento), la sexta sesión (visualización de prácticas ejemplares) y la séptima y octava sesiones (análisis de las prácticas propias, al observar a los otros participantes):

“Pero... pero no, me quedo más con las estrategias, más que con la práctica, más que con ah... analizar mi práctica, me quedo más con las estrategias que aprendí de otras sesiones, más que esa”.

- **Marión**

Los cuestionamientos parecen haber surgido en diferentes sesiones; sin embargo, la docente destaca como lo más significativo el surgido en las dos últimas sesiones (visualización de propias prácticas):

“Sí po’, pero no... pero eso yo creo que es súper importante para nosotros, es que es como un *microteaching*, ¿me entiendes tú?, y uno dice ‘ah... mira’, en realidad como que... ahí te da la opción de reflexionar más, porque lo tienes todo, entonces dices ‘ya... ok... como qué bueno. Sí, en realidad hacemos cosas similares o no hacemos cosas similares entonces yo apropio lo nuevo, lo que me atrae y lo voy viendo, pero es como mucho más fácil’, es mi punto de vista, por eso fue como la más... eh..., para mí fue la más significativa”.

“Sí, eso me gustó [ver las clases grabadas de los otros docentes], porque ¡es bueno!, o sea... es que imagínate, para uno como profesor es bueno, digamos, ver el trabajo de otro, porque primero puedes conversar, todo lo que quieras, con respecto a los trabajos de otro, te voy a contar la tremenda pomada... pero verlo es diferente, ¿me entiendes?, o sea, es igual como los alumnos”.

A partir de la segunda sesión de modelamiento y sexta sesión de visualización de prácticas ejemplares, la docente comenzó a innovar en su práctica e implementó algunas de ellas, o le parecieron posibles de llevar a cabo en su contexto, como dibujar una descripción a partir de un *script* o establecer un debate a partir de las opiniones de los compañeros de curso, aprender vocabulario a través de canciones y acciones con el cuerpo, entre otras. Esto puede ser evidenciado en los siguientes comentarios:

“O sea, tú... tú nos diste varias instancias que... fuimos implementando, que fuimos implementando, de hecho, yo hice, me gustó mucho,

hice con los quintos básicos, les iba contando cuando estábamos viendo el barrio, suponte tú, y mm... Pero es nove... pa' mí fue como 'ah qué entretenido', me gustaría hacer a futuro el del que se están retratando... o sea describiendo, bueno, dos parejas, o sea, una pareja, más bien dicho y uno está describiendo y el otro va dibujando también”.

“Si po'... sí, porque obviamente eh... se puede, entonces si ellas lo hacen, uno tendría que buscar la forma de cómo hacerlo, sí... sí. Eh... hay que hacerlo, sí”.

Una de las razones de que la docente parece destacar más las sesiones mencionadas previamente, en lugar de las “teóricas” (como la sexta sesión de lectura de artículos académicos), puede ser la valoración del conocimiento práctico por sobre la información conceptual para el desempeño profesional docente:

“Bueno, porque a los profesores nos gusta eso po', las cosas prácticas. Gracias a ... la teoría... a lo mejor podemos teorizar, pero sabemos que se nos olvida casi... no sé si se nos olvida o tomamos las ideas principales y punto, entonces lo otro, lo práctico, como que nos queda más en... en... en nuestros recuerdos”...

DISCUSIÓN

En relación con cuál de las estrategias reflexivas fue más significativa para los docentes en términos de provocar un cambio en sus creencias y prácticas, se debe señalar que no hubo un consenso entre los participantes. De esta forma, no es posible establecer resultados concluyentes, ya que los diferentes estímulos propuestos funcionaron de forma distinta en cada uno de los participantes, estableciéndose cuatro procesos de cambio.

Una muestra para ejemplificar este punto es que, por ejemplo, en el caso de Rubén no es posible determinar exactamente una estrategia

que produjera el punto de inflexión de su cambio, ya que se fue dando en todas las sesiones, siendo el mayor desencadenante la interacción con la investigadora. Por su parte, Pilar señala que ninguna estrategia fue más significativa que otra, aunque destaca la lectura de artículos académicos como una sesión que le gustó especialmente. En el caso de Consuelo, la interacción con la investigadora y los otros participantes fue significativa como gatillante de cuestionamientos y de su proceso de cambio. Finalmente, para Marión las dos últimas sesiones fueron las más significativas, como una forma de aprendizaje a partir de las clases de los demás participantes.

Cabe mencionar que, en concordancia con lo propuesto por Farrell y Bennis (2013), al pedirles a los docentes que reflexionaran sobre sus creencias y prácticas no se quiso sugerir que un método de enseñanza fuera mejor que otro, sino más bien ayudarlos a que pudieran implementar los cambios que consideraran necesarios de acuerdo con sus propios enfoques de enseñanza-aprendizaje y sus contextos. De esta forma, uno de los aportes del presente trabajo consiste en el diseño de una metodología de trabajo mediante una intervención de ocho sesiones que contiene distintas estrategias reflexivas, las cuales permitieron estudiar el proceso experimentado por los docentes participantes.

A partir de esta investigación, es posible concluir que para alentar la reflexión en los docentes no solo es condición suficiente generar un clima de confianza y empoderarlos profesionalmente, sino que también es necesaria una intervención que los cuestione mediante la utilización de diferentes tipos de preguntas y estrategias, como las que aquí se proponen. Esto, con el fin de movilizar a los profesores en el replanteamiento de su trabajo y, en consecuencia, favorecer su aprendizaje a partir de la experiencia. Es muy importante, desde el punto de vista práctico, mencionar que la reflexión puede ser un espacio de desarrollo profesional muy poderoso, siempre que haya estímulos que lleven a los profesores a cuestionar y revisar sus prácticas de enseñanza.

FINANCIAMIENTO

Se recibió apoyo económico para realizar la investigación aquí presentada de la Comisión Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Chile a través de su Programa Nacional de Becas de Doctorado n° 21170064.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (26 de octubre de 2017). *Nueva ley de carrera docente*. <https://web.archive.org/web/20201111165705/https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/nueva-ley-carrera-docente/>
- Al-Ahdal, A. A. M. H & Al-Awaid, S. A. A. (2014). Reflective Teaching and Language Teacher Education Programmes: A Milestone in Yemen and Saudi Arabia. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(4), 759-768. <https://doi.org/10.4304/jltr.5.4.759-768>
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens*, 9(2), 187-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370-380. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2020). *Manual de la Autoevaluación*. Gobierno de Chile. https://www.docentemas.cl/descargas/documentos_descargables/2020/Manual_AE_2020.pdf

- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13. <https://www.jstor.org/stable/3699928>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (6a. ed.). Routledge.
- Conway, C. & Denny, H. (2013). Reflection and dialogue in postgraduate professional development for experienced language teachers. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 19(1), 5-20. <http://hdl.handle.net/10292/5713>
- Farrell, T. S. C. (2007). *Reflective Language Teaching: from Research to Practice*. Continuum.
- Farrell, T. S. C. (2008). *Reflective practice in the professional development of teachers of adult English language learners*. Center for Applied Linguistics.
- Farrell, T. S. C. (2011). Keeping SCORE: Reflective Practice through Classroom. Observations. *RELC Journal*, 42(3), 265-272. <https://doi.org/10.1177/0033688211419396>
- Farrell, T. S. C. (2013). Critical incident analysis through narrative reflective practice: a case study. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 79-89. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1127432>
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127432.pdf>
- Farrell, T. S. C. (2018). Reflective Practice for Language Teachers. En John I. Lontas (Ed.) *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. John Wiley & Sons, Inc.
- Farrell, T. S. C. & Bennis, K. (2013). Reflecting on ESL Teacher Beliefs and Classroom Practices: A Case Study. *RELC Journal*, 44(2), 163-176. <https://doi.org/10.1177/0033688213488463>
- Farrell, T. S. C. & Ives, J. (2014). Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study. *Language Teaching Research*, 19(5), 1-17. <https://doi.org/10.1177/1362168814541722>

- Fatemipour, H. (2013). The efficiency of the tools used for reflective teaching in ESL context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1398-1403. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.051>
- Hoadley, C. M. (2004). Methodological Alignment in Design-Based Research. *Educational Psychologist*, 39(4), 203-212. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3904_2
- Jaeger, E. (2013). Teacher Reflection: Supports, Barriers, and Results. *Issues in Teacher Education*, 22(1), 89-104. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1014037>
- Korthagen, F. A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 83-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276048>
- Liu, L. & Zhang, Y. (2014). Enhancing Teachers' Professional Development through Reflective Teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(11), 2396-2401. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.11.2396-2401>
- Ma, J. & Ren, S. (2011). Reflective Teaching and Professional Development of Young College English Teachers-From the Perspective of Constructivism. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(2), 153-156. <https://doi.org/10.4304/tpls.1.2.153-156>
- Mann, S. & Walsh, S. (2017). *Reflective Practice in English Language Teaching: Research-Based Principles and Practices*. Routledge.
- Mitchell, I. (08 de enero de 2019). *Features of the trajectory of professional development of PEEL teachers*. Conferencia presentada en el Seminario Comunidades de Aprendizaje: resignificando el trabajo colaborativo entre docentes. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

- Nocetti, A., Sáez, F., Contreras, G., Soto, C. y Espinoza, C. (2020). Práctica reflexiva en docentes: Una revisión sistemática de aspectos teórico-metodológicos. *Revista Espacios*, 41(26), 118-131. <http://www.revistaespacios.com/a20v41n26/20412611.html>
- Orden, A. de la y Mafokozi, J. (1999). La investigación educativa: naturaleza, funciones y ambigüedad de sus relaciones con la práctica y la política educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 17(1), 7-29. <https://revistas.um.es/rie/article/view/122251>
- Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios sobre Educación*, 34, 9-27. <https://doi.org/https://doi.org/10.15581/004.34.9-27>
- Pulido, M. (2017). Los dilemas propios de una investigación cualitativa en el ámbito de la cooperación al desarrollo: una cuestión delicada. *Acta Bioethica*, 23(1), 109-117. <http://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2017000100109>
- Richards, J. C. & Farrell, T. S. C. (2011). *Practice Teaching: A Reflective Approach: Practice Teaching*. Cambridge University Press.
- Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Encuentros sobre Educación*, 13, 71-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4110032>
- Wallace, M. J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Walsh, S. & Mann, S. (2015). Doing reflective practice: a data-led way forward. *ELT Journal*, 69(4), 3-10. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccv018>
- Zambrano Martínez, N. R. (2020). Práctica reflexiva en la formación de maestros: el caso de la Escuela Normal Superior de Pasto. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 40-52. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100040&lng=es&tlng=es

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, (44-49).

<https://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner.pdf>



Diversidad cultural: análisis de su atención pedagógica en la práctica educativa en la primera infancia

Cultural diversity: an analysis of pedagogical attention in early childhood educational practice

Carmen Andrea Aracena Lobos

Universidad Finis Terrae

RESUMEN

En la actualidad se busca incorporar estrategias que atiendan a la diversidad cultural en la educación inicial. El objetivo principal de esta investigación fue comprender la atención pedagógica a la diversidad cultural en un nivel de sala cuna. La metodología utilizada fue la investigación-acción, con recolección de datos a partir de las técnicas de observación participante y entrevista semiestructurada. Los resultados sobre las acciones implementadas dieron cuenta de un reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, así como también de la necesidad de dar continuidad a las acciones realizadas. La investigación permitió concluir que las acciones implementadas lograron atender pedagógicamente a la diversidad cultural del aula y la evaluación realizada sirvió para iniciar un nuevo proceso de investigación-acción.

Palabras clave: cultura, educación intercultural, escuela de párvulos, educación de la primera infancia

Contacto:

Carmen Andrea Aracena Lobos | Universidad Finis Terrae | aracenalobosc@gmail.com

ABSTRACT

Nowadays there is a search to incorporate strategies that address cultural diversity in Early Childhood Education. The main objective of this research was to understand the pedagogical attention to cultural diversity at a nursery level. The methodology used was of research-action, with data collection based on participant observation techniques and semi-structured interviews. The results on the actions implemented showed recognition and appreciation of the cultural diversity, as well as the need to give continuity to the actions carried out. The research led to conclude that the implemented actions achieved to pedagogically address the cultural diversity of the classroom and the evaluation conducted served to start a new process of research-action.

Keywords: culture, intercultural education, nursery school, early childhood education

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se planteó con el propósito de comprender la atención pedagógica ofrecida a la diversidad cultural, en función de la realidad observada en el contexto de la práctica profesional. Se desarrolla en el período marzo-noviembre de 2019, en el aula de una sala cuna menor, compuesta por 17 niños y niñas (de entre 7 meses y 1 año 6 meses de edad) a cargo de un equipo pedagógico formado por una educadora de párvulos y tres asistentes técnicos.

En el aula se evidenció que prevalece la ausencia de experiencias pedagógicas que reconozcan y/o atiendan la diversidad cultural, de lo cual podría inferirse que hay factores actitudinales, procedimentales y conceptuales que demuestran la ausencia de herramientas para abordar pedagógicamente la diversidad cultural presente en la sala.

1. Diversidad

Educar para la diversidad supone tener la capacidad de reconocer que los niños y niñas tienen distintas necesidades y características

propias que se han generado a través de distintos factores (biológicos y ambientales) que han influido en su desarrollo y aprendizaje (Fermín, 2007). Esta diversidad se entiende hoy desde una mirada compleja y amplia, en la cual se considera a personas en situación de discapacidad, de diferentes razas y etnias, seguidores de diversas religiones, a quienes eligen su sexualidad, los que tienen diversas posturas ideológicas en momentos históricos, es decir, todas aquellas que se pueden visualizar como disminuidas en determinadas situaciones. Es por ello que, para dar respuesta a esta diversidad, se requiere tener flexibilidad en el diseño y aplicación de experiencias en los centros educativos (Fermín, 2010).

La equidad se enfoca en el proceso de garantizar una distribución justa de bienes y servicios (Grupo Consultivo de Atención y Desarrollo de la Primera Infancia, 2016). A su vez, la diversidad se entiende como la pluralidad de significados que generamos y que compartimos en un determinado grupo, es decir, la variedad de formas de estar, ver y construir el mundo, la realidad y las relaciones con los demás (Márquez et al., 2017). En este sentido, una distribución justa de los bienes educativos implica tener en cuenta la diversidad de necesidades de las personas, de los grupos y de los ambientes. Una de las tantas manifestaciones de la diversidad en educación tiene que ver con la diversidad cultural.

2. Diversidad cultural

La cultura va tomando diversas formas a lo largo del tiempo y de los espacios. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad, y caracteriza a los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Se toma como una fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, forma el patrimonio común de la humanidad y se debe reconocer y ser consolidada (UNESCO, 2001).

En Chile, el año 2007 se promulga el acuerdo de la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, mediante el decreto n.º 82 del Ministerio de Relaciones

Exteriores. La Convención reconoce la diversidad cultural como las formas de expresión de distintos grupos y sociedades, que exhiben la diversidad a través de diversos modos de creaciones artísticas, producciones, distribuciones, difusiones y disfrute de las expresiones culturales, y no solo en las formas en que se expresa, enriquece y transmite el patrimonio cultural (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2014).

A lo largo de los años se ha redefinido el concepto de diversidad cultural. Ibáñez-Salgado et al. (2012) demuestran que este concepto es parte de un marco social democrático y de relaciones entre distintas culturas, por lo que su reconocimiento se configura desde las construcciones de sentido que se generan en los procesos de socialización primaria, en los cuales los niños/as van formando un sistema de conocimientos enmarcado en sentidos propios y característicos de la cultura a la cual pertenecen, con significados que pueden ampliarse y modificarse.

La cultura se ve reflejada en lo que realizamos diariamente, ya sea desde el lenguaje que usamos, lo que vestimos, nuestra alimentación, hasta la actitud con la que nos enfrentamos a diversas situaciones y a las relaciones interpersonales. En el pasado no había parecido tan importante reafirmar y promover la propia identidad cultural y el entendimiento intercultural a través de la educación, como se hace actualmente. Con los avances de la globalización se ha producido una reunión de diversos estilos de vida, pero no ha significado una verdadera alianza entre ellos (Cuello, 2016), lo cual ha representado nuevos desafíos pedagógicos que exigen abordarla.

La cultura es el conjunto de elementos simbólicos, económicos, materiales, que marcan las actuaciones sociales y familiares de un individuo; además, se ve influida por el desarrollo histórico y por la educación recibida a lo largo de la vida. Desde esta comprensión surge el término de *pluriculturalidad*, entendido como la presencia simultánea de dos o más culturas en un territorio y su interrelación (Bernabé, 2012).

En la actualidad se reconoce la diversidad como fenómeno cultural, lo que permite considerar la sociedad de este siglo desde la complejidad. Esto ha llevado a exigir respeto por la diversidad cultural más allá de los pueblos originarios o inmigrantes, considerando también las condiciones socioeconómicas, la orientación sexual, el género, las nuevas formas de familia, entre otros factores culturales (Fermín-González, 2021). La cultura se refiere al conjunto de prácticas, conductas, representaciones y estilos de relación en un grupo humano, cuyo conocimiento, creencias y valores se transmiten socialmente de generación en generación; y la diversidad es el resultado de modos distintos de construir significados, que dan lugar a una visión de mundo diversa que se forma según el modo de convivencia propio de cada cultura (Ibáñez-Salgado, 2015).

3. Convivencia entre culturas

Chile es un país pluricultural en el que conviven pueblos originarios, la comunidad afrodescendiente de Arica y Parinacota y una gran diversidad de otras culturas, como resultado de múltiples flujos migratorios (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016).

Los pueblos indígenas u originarios son los pueblos descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018). De acuerdo con el Censo 2017, un 12,8% de la población encuestada se considera perteneciente a algún pueblo indígena u originario. Las personas de pueblos originarios se distribuyen a lo largo del país, concentrándose en la Región Metropolitana (Instituto Nacional de Estadísticas, 2017). En el año 2020, un 43,5% de los hogares del país tienen niños, niñas y adolescentes, de los cuales un 12,9% pertenecen a un pueblo indígena y un 2,8% son inmigrantes (UNICEF, 2020).

La migración es una de las manifestaciones de la diversidad cultural, por lo que esta no niega que exista una diversidad propia dentro del país, expresada en las distintas familias y comunidades chilenas en

las cuales crecen los niños y niñas. La migración es entendida como un “proceso, en la medida que el traslado de las personas desde un país a otro implica un conjunto de factores causales, de desarrollo y consecuencias, tanto para la sociedad de origen como la de destino” (Cano y Soffia, 2009, p. 2).

Se ha estudiado la migración interna, que se refiere al desplazamiento migratorio de personas dentro del mismo país. Además, “se considera la movilidad según siete tipos de flujo: internacional, interna, rural-urbana, urbana-urbana, circulación, o movilidad cotidiana, migración potencialmente suplantada por movilidad cotidiana y migración potencialmente sustituida por sistemas de circulación” (Chávez et al., 2016, p. 10). Escolano et al. (2018) exponen que las migraciones interurbanas no han sido objeto de reflexión teórica ni de análisis empíricos tan amplios; sin embargo, rescatan que en Chile existe predominio de los movimientos migratorios ciudad-ciudad e interurbanos.

En Chile, desde el año 1990 se intensifica la llegada de inmigrantes desde países de América Latina y el Caribe, atraídos por la estabilidad política y el crecimiento de la economía de nuestro país (Naudon, 2016). La llegada de extranjeros ha contemplado también niños, niñas y jóvenes en edad escolar, por lo que ha aumentado el número de estudiantes extranjeros en las aulas chilenas. Esto ha exigido que el sistema escolar sea abierto y flexible ante las necesidades sociales, lo que también requiere de políticas públicas pertinentes para contribuir de forma exitosa a la integración de estos estudiantes (Barrios y Palou, 2014).

Este cambio generado en la sociedad chilena ha producido quiebres en la relación de los equipos educativos y las familias, ya que algunos educadores han adoptado una posición pesimista frente al rol que desempeñan las familias tanto en la labor formativa como en la crianza de los niños y niñas, sin tener en cuenta las condiciones sociales y económicas que enfrentan estas y que han afectado el equilibrio del núcleo familiar (Moreno et al., 2016).

La presencia y aumento de personas extranjeras en Chile ha tenido también un efecto sobre el sistema escolar nacional en todos los niveles y dependencias administrativas. En Educación Parvularia, en 2015, el nivel de escolaridad en curso o alcanzado según nacionalidad en el nivel sala cuna fue de un total de 77.966 niños y niñas chilenos y extranjeros asistentes a Jardín Infantil, de los cuales 603 niños y niñas eran extranjeros (Fernández, 2018).

En la Región Metropolitana se concentra la mayor cantidad de población extranjera a nivel nacional, junto con Arica y Parinacota, Tarapacá y Antofagasta. Estas cuatro regiones agrupan el 84% de toda la población extranjera presente en Chile en el año 2015. Han aumentado su presencia en Chile migrantes de Perú, Bolivia, Venezuela, Haití y Ecuador. La situación actual de emigración de latinoamericanos y caribeños muestra que existen alrededor de unos 30 millones de latinoamericanos y caribeños residiendo en países distintos al de su nacimiento, lo que corresponde aproximadamente a un 4% de la población total de América Latina y el Caribe (Martínez et al., 2014). Conocer estos datos permite inferir la repercusión que ello está teniendo en el ámbito educativo inicial, ya que la mayoría se moviliza junto a sus niños y niñas, generando así desafíos pedagógicos que ameritan ser atendidos.

4. Diversidad cultural y educación inicial: desafío pedagógico en Chile

La diversidad cultural está presente en todas las aulas, por lo que se hace necesario fortalecer los procesos de profesionalidad docente asumiendo el desafío de políticas educativas orientadas a la atención de la diversidad cultural desde una perspectiva de educación intercultural crítica (Mora, 2018). El estudio realizado por Barrero y Rosero (2018) da cuenta de las diversas concepciones de los educadores sobre qué y cómo se trabaja la diversidad en el campo de la educación inicial, dejando en claro cuatro atribuciones fundamentales, a través de sus estudios e investigaciones, las cuales reflejan que el 35% de los

participantes atribuye la diversidad a la condición de estudiantes extranjeros e inmigrantes, el 25% a la condición de estudiantes en condición de discapacidad, el 15% a la condición de estudiantes étnicos, específicamente población indígena, y, finalmente, un 25% a toda la población educativa sin ninguna condición específica.

En las Bases Curriculares de Educación Parvularia se establece que uno de sus fines es “propiciar aprendizajes de calidad en las niñas y los niños que sean pertinentes y consideren las necesidades educativas especiales, las diversidades culturales, lingüísticas, de género, religiosas y sociales, junto a otros aspectos culturales significativos de ellos...” (Ministerio de Educación, 2018).

La realidad educativa actual a nivel nacional e internacional evidencia dificultades para hacer efectiva la participación de las familias en los centros educativos. Existen dificultades para adaptarse a las nuevas necesidades de las familias, por lo que se requieren cambios para lograr este objetivo. Los canales de comunicación entre la familia y la escuela siguen reproduciendo esquemas tradicionales en los que la familia y la escuela mantienen una relación de desigualdad, lo que genera relaciones de competencia (Gomila y Pascual, 2015).

Es relevante conocer sobre las prácticas de crianza en cada contexto familiar; ello permitirá comprender el tipo de vinculación con la familia, acompañar las acciones de formación y educación, orientar y corregir en caso de ser necesario, valorando el papel que desempeña la crianza desde una concepción pedagógica. En el proceso de formación de los niños y niñas, el papel de los padres es fundamental en todas las culturas (Fermín, 2018).

5. Educación intercultural

La educación intercultural propone una práctica educativa que sitúe las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y la indagación en los espacios educativos. Tiene como objetivo principal dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas, que respetan y valoran

el pluralismo cultural como algo indispensable en las sociedades actuales y que se contempla como riqueza y recurso educativo (Arroyo, 2013). En este estudio, se buscó reflexionar e indagar en el espacio educativo para dar respuesta a la diversidad cultural propia del aula, generando acciones que permitieran la atención pedagógica de esta.

Al ingresar los niños y niñas a los centros educativos se genera un conjunto de expectativas y concepciones por parte de las familias y de los educadores, lo que provoca diferentes formas de relación entre los padres y los docentes. Los establecimientos reciben en forma conjunta a los niños/as y a sus familias, por lo que la construcción del vínculo entre la escuela y la familia se produce desde el ingreso. Las expectativas se definen como la anticipación de una relación en una situación futura (Llugain, 2015).

Según lo señalado, es crucial la percepción que tienen los docentes sobre temas referidos a la multiculturalidad e interculturalidad y globalización, ya que estos determinan el papel que desempeñan en el aula (Aranda, 2011). Por esto es que se buscó trabajar en conjunto con el equipo educativo para tomar decisiones pertinentes y mejorar la atención a las familias.

6. Trabajo con la familia en educación parvularia

Los referentes nacionales han hecho énfasis en el trabajo de la interculturalidad con los niños, niñas y la comunidad educativa. En las Bases Curriculares de Educación Parvularia se señala que para lograr que los ambientes de aprendizaje sean significativos, es importante que se relacionen con las características, necesidades e intereses de los niños y niñas, considerando las experiencias previas que poseen, las fortalezas que los potencian y el contexto sociocultural, intercultural y lingüístico al que pertenecen (Ministerio de Educación, 2018). Por su parte, Fundación Integra (2018) visualiza la interculturalidad desde un enfoque integral y de derechos humanos, refiriéndose a la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas, lo que implica trabajar la interculturalidad desde

una perspectiva que incluya elementos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, antropológicos, ambientales, entre otros. Finalmente, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (2009) indica que, para favorecer una mejor adaptación de los niños y niñas en los primeros meses, se deben considerar algunos de los patrones de crianza de las familias y la historia de vida de cada uno, incorporando a las rutinas diarias elementos de su cultura particular que se vinculan con la etapa de vida en la que se encuentran: expresiones afectivas en su lengua materna, pautas de crianza familiares, alimentos, preparaciones y costumbres asociadas a la satisfacción de sus necesidades básicas.

En mayo de 2015 se promulga la Ley de Inclusión Escolar (n.º 20.845), que involucra transformaciones al sistema de educación chileno. En ella se hace alusión a la diversidad y se establece que el sistema debe promover y respetar la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado, y que son atendidas por él, en conformidad a la Constitución y las leyes. En los establecimientos educacionales de propiedad o administración del Estado se promoverá la formación laica, esto es, respetuosa de toda expresión religiosa, y la formación ciudadana de los estudiantes, a fin de fomentar su participación en la sociedad (Ministerio de Educación, 2017).

El Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia promueve interacciones pedagógicas que consideran y valoran la interculturalidad, la cual se entiende como un proceso dinámico que favorece la creación de nuevas formas de convivencia ciudadana entre todos, sin distinción de nacionalidad u origen. Se reconoce y valora la riqueza de la diversidad lingüístico-cultural, natural y espiritual (Ministerio de Educación, 2019).

En función de lo expuesto anteriormente, desde la contingencia respecto de esta temática, se planteó como objetivo general analizar el proceso de atención pedagógica ofrecida a la diversidad cultural en el aula, buscando específicamente identificar prácticas de atención a la diversidad cultural, para posteriormente diseñar acciones, implementarlas y luego evaluarlas.

METODOLOGÍA

La investigación se abordó a través del paradigma sociocrítico, el cual se orienta a la práctica educativa en función de generar cambios como resultado de una toma de decisiones consciente. La práctica investigativa se caracteriza por una acción-reflexión-acción, e implica que el investigador se proponga generar un cambio en un cierto contexto social. Busca la transformación social, basándose en la participación, intervención y colaboración desde la reflexión personal crítica en la acción (Ramos, 2015).

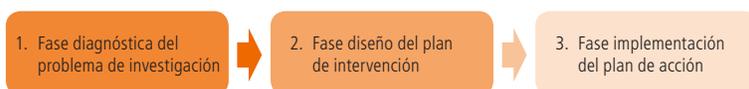
La investigación-acción procura la consideración de todos los miembros de la comunidad como “socios” y los valora por sus perspectivas únicas y la información que proporcionan durante todo el proceso, por lo que el estudio es conducido *con* la comunidad más que *en* una comunidad. Se debe conocer a la comunidad en toda su complejidad, más que solamente identificar sus necesidades (Hernández et al., 2014).

Para esta investigación se consideró al equipo educativo de la sala cuna menor (1 educadora y 3 asistentes técnicos) y apoderados de los niños y niñas (17 niños y niñas entre los 7 meses de edad y 1 año 6 meses), pertenecientes a un centro educativo que atiende a niños y niñas entre 0 a 4 años con funcionamiento por Vía Transferencia de Fondos, es decir, administrado por una organización sin fines de lucro, perteneciente a una corporación educacional.

El diseño del trabajo responde a una investigación cualitativa. Este modelo es flexible y emergente, “implica volver de adelante a atrás, de lo más concreto a lo más abstracto, de citas a macrointerpretaciones, en un ir y venir que tiene que realizarse en forma programada y también emergente durante todo el proceso” (Echeverría, 2005, p. 9). Para ello, se utilizó la investigación-acción, la cual busca aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la misma (Sandin, 2003). Se seleccionó este tipo de investigación debido a que tomó parte en ella una educadora en formación activa en el contexto del aula, lo que permitió reflexionar

sobre la propia praxis y actuar en consecuencia para conseguir las transformaciones, buscando tomar decisiones en conjunto con la comunidad educativa para mejorar las prácticas que se pudieron evidenciar en ella. En la figura 1 se explicita el proceso seguido.

Figura 1
Fases investigación-acción



Fuente: Adaptado de Sandin (2003)

Fases de la investigación-acción y actividades en cada una de ellas

FASE I. Diagnóstico del problema de investigación. Para llevar a cabo el diagnóstico de la problemática de la sala cuna menor, se realizó una observación sistemática. Como resultado de este trabajo se pudo observar la presencia de familias de diversas nacionalidades: chilenas provenientes de Santiago (47%), de las cuales ninguna se declara perteneciente a pueblos indígenas u originarios; haitianas (35,2%); peruanas (11%); y colombianas (5,8%). Debido a esto, se decidió enfocar la mirada en el abordaje pedagógico de las diferencias culturales presentes en la sala; sobre este particular se observaron algunas iniciativas muy incipientes para atender la diversidad cultural por parte del equipo educativo, lo que permitió plantear el problema de investigación.

FASE II. Diseño del plan de intervención. Se diseñó un plan de intervención para la mejora correspondiente a diversos ámbitos: comunitario, de desarrollo curricular y metodológico, y de desarrollo profesional/formación. Además, de cada acción derivaron numerosas tareas y, en conjunto con el equipo educativo, se les dio un orden de prioridad.

FASE III. Implementación del plan de acción diseñado. A continuación, se presenta la implementación del plan de acción diseñado con 8 tareas¹.

- TAREA 1. Diccionario creol-español. Se realizó la adaptación del cuadernillo “Hablemos español, cuadernillo creol haitiano-español con información práctica sobre Chile”, de Fuenzalida et al., (2017). Este sirvió para poder conocer léxico y facilitar la comunicación con los ciudadanos haitianos.
- TAREA 2. Caja de avisos de orientación y atención pedagógica a comunidad migrante. Se elaboró una caja con hojas en formato *flyer*, que contenían diversos tipos de avisos dirigidos a la comunidad.
- TAREA 3. Mapa con los países de origen de las familias del aula. Se imprimió un mapa de América y en él se destacaron los países de origen de las familias del aula; en este caso, Perú, Colombia, Haití y Chile.
- TAREA 4. Cuaderno viajero. Se elaboró un cuaderno con el título “Nuestra familia/fanminou”, para que las familias plasmaran parte de su historia familiar, sus gustos en común, actividades preferidas, la música que escuchan, entre otros.
- TAREA 5. El jardín que soñamos. Se pusieron hojas en blanco en un atril con un lápiz a libre disposición, y se invitó a las familias, a través del título “El jardín que soñamos”, a que plasmaran sus deseos como comunidad.
- TAREA 6. Taller de crianza. Se realizó un taller de crianza solo con una madre del aula, debido a la contingencia nacional. En este espacio pudo exponer sus desafíos, inquietudes y contar

¹ Algunas de las tareas debieron ser reorganizadas, debido a la coyuntura nacional iniciada el 18 de octubre del 2019 denominada “estallido social”, de la cual surgieron manifestaciones que alteraron el desarrollo normal de las actividades en distintos sectores de la sociedad.

su historia familiar. Posteriormente, esa información se le entregó al equipo educativo.

- TAREA 7. Intercambio de tópicos que aluden a la diversidad cultural en el aula. De las entrevistas realizadas al equipo educativo derivaron los cuatro tópicos: ¿qué es diversidad cultural?, educación intercultural, implicaciones prácticas sobre cómo trabajar la educación intercultural y crianza.
- TAREA 8. Presentación de fondos de conocimiento. Debido al antecedente de que en el centro educativo se realizan visitas a los hogares, se decidió aprovechar esta instancia como una oportunidad de profundizar en el conocimiento de las culturas de las familias. Por esta razón se realizó una reunión con la educadora a cargo del nivel para presentarle la estrategia de los fondos de conocimiento, a fin de que ella, en una próxima visita, pudiera realizarlo. Se le otorgó una infografía para que pudiera acceder a la información y se discutió la temática; esta quedó de aplicarla en la siguiente visita y de compartirla con el equipo educativo para que todas sus integrantes pudieran acceder a este conocimiento.

Durante las fases y la realización de tareas se inició el proceso de evaluación de las acciones implementadas sobre la atención a la diversidad cultural, lo que se ve reflejado en los resultados que se presentarán a continuación. Estos resultados demostrarán las visiones del equipo educativo y las familias que participaron en la investigación.

Tal como se muestra en la figura 2, se utilizaron diferentes estrategias de recolección de información en las distintas fases de la investigación-acción. En primer lugar, se empleó la técnica de observación participante y, para registrar la información, se utilizaron registros abiertos, de tipo narrativo-descriptivo, registrada en vivo en las notas de campo (Latorre, 2005). Seguidamente, para conocer las perspectivas de los miembros de la comunidad educativa, se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada con una guía de preguntas

orientadoras (Hernández et al., 2014), la cual fue construida por medio de categorías apriorísticas con subcategorías, lo que constituye, orienta y direcciona el instrumento con el cual se recopila información (Cisterna, 2005).

Figura 2
Estrategias de recolección de información en las fases de la investigación-acción



Fuente: Elaboración propia a partir de Sandin (2003)

En cuanto al rigor científico de la investigación cualitativa desarrollada, esta demostró su validez garantizando que la información que se obtuvo responde al fenómeno social estudiado. En la investigación se utilizaron diferentes fuentes y métodos de recolección de información, lo que se denomina triangulación de datos, para ver su grado de correspondencia (Hernández et al., 2014). Para ello se consultaron diversos informantes, los que cumplieron con diversos roles. Esto permitió mirar en toda su complejidad la problemática estudiada y generar datos provenientes de diversas fuentes. Adicionalmente, se hizo combinando diferentes instrumentos, como la observación

participante y la entrevista semiestructurada, lo que ofreció la posibilidad de triangularlos.

Sobre las consideraciones éticas de la investigación, este estudio cualitativo ameritó que se estuviera por un tiempo prolongado en el espacio educativo, específicamente durante dos semestres académicos. De la misma forma, requirió interacción con los participantes del fenómeno de estudio, con cercanía a la realidad estudiada y, fundamentalmente, el trabajo directo con personas. Estas condiciones demandan una consideración de aspectos éticos por parte de los investigadores.

En relación con el consentimiento informado, se le reconoce como un código ético que inicialmente se implementó en el campo biomédico, por la información y autorizaciones que deben solicitárseles a los pacientes. Su adaptación a los estudios humanísticos y sociales es más reciente. Aguilera-Guzmán et al. (2008) lo definen como un proceso social que brinda información sobre la investigación de manera comprensible para el sujeto, por lo que le permitirá asegurarse de que se entienda la información, que pueda resolver dudas y que haya opción para que se niegue a participar o para manifestar su voluntad para colaborar sin que se le haya intimidado, influido o dado algún incentivo indebido.

Además, se entregó por escrito un consentimiento informado al equipo educativo y a las familias, que autorizaba la participación en esta investigación.

RESULTADOS

En esta sección se presentará una aproximación a los datos otorgados por los participantes en relación con la atención a la diversidad cultural, considerando las perspectivas del equipo educativo y de las familias que forman parte del aula, a partir de 5 temas de análisis.

1. Prácticas de atención a la diversidad cultural

Se refiere a si existen prácticas de parte del equipo educativo que atiendan a la diversidad cultural presente en el aula; por ello es que se les consultó a los participantes desde su concepción teórica y sobre las prácticas concretas.

Respecto de la *concepción teórica* sobre la diversidad cultural, declararon que esta diversidad solo se da en personas que tienen origen en otro país, lo cual niega el reconocimiento de la diversidad cultural propia de los chilenos provenientes de diversas regiones o sectores, cargados con historias de vida que también ameritan ser atendidas.

“Aceptar culturas de diferentes países” (Asistente técnico 2, Entrevista [E], fase 1).

“Aceptar el origen de cada país” (Asistente técnico 1, [E], fase 1).

Además, cuando se conceptualiza esta diversidad solo se refieren a “ellos” (ciudadanos haitianos) y no al resto de las familias presentes en el aula, lo cual demuestra la invisibilización de las diferencias culturales en sala. Estas respuestas se asocian a lo observado y registrado en las notas de campo, debido a que en ocasiones se presenciaron comentarios del equipo educativo que aludían a los ciudadanos haitianos como un problema y se les atribuían ciertas características como “brutos”, “pesados” y “raros”.

La educadora del nivel conceptualiza la diversidad cultural desde una mirada diferente, ya que verbaliza que la diversidad:

“Somos todos, no solo los países, porque vivimos cosas distintas” (Educadora, E, fase 1).

Sobre este particular, vale acotar que se observa inconsistencia, pues esta mirada que reconoce la complejidad del concepto no concuerda con las observaciones mencionadas, ya que esta también tomó parte en los comentarios mencionados. A su vez, las familias dieron opiniones divididas acerca del conocimiento del equipo educativo sobre las diferencias culturales.

“No creo que las conozcan muy bien” (Madre 1, E, fase 1).

“Yo creo que sí las conocen bien” (Madre 2, E, fase 1).

Por otra parte, se le consultó al equipo educativo cómo se atendía la diversidad cultural en el nivel y qué prácticas identificaban como interculturales. Ante esto, todos los miembros del equipo coincidieron en que no creían que realizaran prácticas interculturales.

“Se han hecho pocas cosas para la atención a la diversidad; solo una con las comidas. Es que igual las familias extranjeras tienen poco tiempo para realizar actividades, priorizan su trabajo” (Asistente técnico 3, E, fase 1).

“No se trabaja, se hace lo mismo con todos, no se hacen diferencias” (Educatora, E, fase 1).

Si bien la educadora considera que no hacer diferencias es positivo, al no reconocer las diferencias culturales no se puede propiciar un espacio de tolerancia, valoración y respeto. Esto coincide con las observaciones realizadas, ya que el mayor problema evidenciado es que no se llevan a cabo prácticas de atención a la diversidad cultural en el aula. Las familias concuerdan en que no saben cómo se atiende las diferencias culturales presentes en el aula, lo que revela dificultades para hacer efectiva la participación de las familias en los centros educativos, y los canales de comunicación entre la familia y la escuela siguen reproduciendo esquemas tradicionales.

2. Implicaciones prácticas de la atención a la diversidad cultural

A partir de las entrevistas realizadas, se reveló que el equipo conoce las siguientes estrategias para la atención a la diversidad: “hacer música”, “hacer degustaciones de la comida” y “fiestas”. Sus dudas sobre la temática se asociaban a que no sabían cómo manejar acciones

prácticas, que les complicaba el idioma y que no creían que se podría trabajar con los niños y niñas del nivel, por lo que desde ahí solicitaron que para el plan de intervención se integrara esa información hacia ellas como equipo.

“No sé, es que tampoco les entiendo mucho; entonces no sabría qué hacer con el idioma y eso. Pero podríamos hacer más fiestas y degustaciones de las comidas” (Asistente técnico 2, E, fase 2).

“Yo creo que se puede trabajar haciendo música, igual ellos son chiquititos. Me gustaría saber cómo se hace para poder ayudarlos” (Asistente técnico 1, E, fase 2).

“Ellos deberían tener un espacio donde tengan materiales; por ejemplo, instrumentos musicales de ellos hacen falta. Es que igual, si uno presenta un tambor, ellos no entenderán mucho, pero sí niños más grandes” (Asistente técnico 3, E, fase 2).

Estas débiles aproximaciones del equipo educativo a la atención de la diversidad se asocian a que la formación de los educadores en el ámbito de la educación intercultural ha sido escasa y no siempre adecuada (Verdeja, 2018). Lo señalado anteriormente corresponde directamente con lo observado en la práctica, ya que no se evidenciaron acciones significativas para la atención de la diversidad cultural del aula.

El equipo educativo coincide en que hace falta mayor información respecto de cómo responder a la diversidad cultural del aula a través de estrategias, por lo que solicitan que se les hagan llegar implicaciones prácticas para atender a la diversidad.

3. Visibilidad y valoración de prácticas de crianza, tradiciones y valores de las familias

La percepción de caso todo el equipo educativo demostró que creían que era importante darles visibilidad a las familias.

“Porque son los primeros educadores” (Educadora, E, fase 2).

“Porque es importante que ambas partes nos conozcamos; ponle que igual en la adaptación nos dimos cuenta que son brutos” (Asistente técnico 1, E, fase 2).

“En el nivel, los padres siento que no han sido comprometidos en distintos aspectos, no demuestran su cultura, no tienen ganas por trabajo, o por tiempo, no se dan instancias para que puedan proponer, asisten poco.... Para empezar, ellos deberían comprometerse con sus hijos y hacer trabajos más profundos; si tiran al niño pa’ adentro todas” (Asistente técnico 3, E, fase 2).

Es relevante considerar que la crianza no solo se da en el hogar, sino que también en los centros educativos, sobre todo en este nivel; es por esto que la responsabilidad de la crianza es compartida y deberían estar articulados la escuela y la familia para favorecer el desarrollo de los niños y niñas. Es imprescindible que exista comprensión de los escenarios en que se generan las prácticas de crianza, tanto de las familias como de los profesionales en educación, para generar mejores contextos (Bravo, 2018). Por eso es importante que se asuma un rol por parte de ambos agentes y no se le traspase la responsabilidad total al otro; los docentes deberían tener la capacidad de generar estrategias para responder a este desafío. Según lo observado en el aula, en reiteradas ocasiones se evidenciaron comentarios que aludían a aspectos de la crianza que no entendían o que sentían que se deberían mejorar por parte de las familias, pero se enfocaban en la crítica y no en acciones para remediarlos y/o acompañarlos. Las familias, por su parte, mencionaron que era importante que se valoren sus prácticas de crianza, tradiciones y valores, para que haya una cohesión entre ambas partes ante el cuidado de sus hijos/as.

“Creo que es importante, porque así nos conocen más a nosotros, las cosas que hacemos y de dónde venimos” (Madre 3, E, fase 2).

“Sería bueno que nos conocieran más a los papás, así nos unimos para hacer lo mismo que nosotros hacemos en la casa” (Madre 4, E, fase 2).

Un ejemplo concreto, como el desconocimiento del lugar del que provienen las familias, supone no considerar su lengua y su cultura, lo cual podría generar una ruptura para los niños y niñas con las tradiciones de la comunidad, además de ocasionar el riesgo de que no terminen dominando su propia lengua, aspecto que debe evitarse a toda costa (Montón, 2003).

4. Relación familia-centro educativo

En cuanto al *rol de las familias en el aula*, una de las personas del equipo educativo, ante la pregunta de qué rol cumple la familia en el aula y cómo se podría incorporar para trabajar las diferencias culturales, mencionó que:

“La enseñanza viene de la casa, no es muy compartido el aprendizaje, lo que hacemos con los hijos... Me gustaría que un papá vea la rutina, cómo mudamos, y que también alguna vez ellos vinieran a contarnos cómo son los cuidados que ellos hacen” (Asistente técnico 2, E, fase 2).

“Hay un problema con el rol; es un tema de fondo porque aquí no explicamos la metodología y se debería empezar desde la matrícula, porque si estamos recibiendo a tantas personas hay que acogerlos po” (Asistente técnico 3, E, fase 2).

Las familias, por su parte, coinciden en que no saben cómo podrían participar dentro del aula, situación que debería cambiar debido a la importancia de la relación entre la familia y la escuela, ya que durante los tres primeros años de vida se hace necesario gestionar estrategias

en común en beneficio de la continuidad de las prácticas de crianza de las familias (Gabbins, 2016).

Con respecto al *rol del equipo educativo ante la atención a la diversidad cultural*, señalan que se relaciona con:

“Querer, incluir, amar e integrar a todos” (Asistente técnico 2, E, fase 2).

“Acoger a las familias en cuanto a su culturalidad” (Asistente técnico 3, E, fase 2).

“Tener conocimiento y estar informados de ellos y sus culturas” (Educatora, E, fase 2).

Su percepción se asocia a lo que señala la educación intercultural, basada en la diversidad, ya que nos permite comprender que no se puede definir a las personas en función de sus características estáticas, sino en función de las diferentes formas de ver, estar y construir el mundo, la realidad y las relaciones con los demás (Peñalva y Soriano, 2010). En sus intervenciones, parecieran recoger la combinación de aspectos actitudinales, conceptuales y procedimentales; sin embargo, llama la atención que esta realidad no se ha evidenciado en los registros realizados en las notas de campo, ya que, por ejemplo, se constató que “una mañana Martín², hijo de padres de nacionalidad haitiana, llega al aula y su madre lo deja con el equipo educativo y se retira. Una de las asistentes técnicas le quita el gorro que traía y verbaliza: “¿Qué le hicieron en la cabeza? ¿Por qué le hacen estas “cosas”? (refiriéndose a las trenzas) En vez de preocuparse de otras cosas...” (NC 1³). Este comentario demuestra un prejuicio por parte de una de las personas del equipo educativo, ya que hace alusión a que la madre,

2 Nombre ficticio con el fin de resguardar la identidad de los participantes de la investigación.

3 Nota de campo.

al hacerle trenzas, estaría dejando de lado otros quehaceres, que se considera más importantes, respecto de su hijo.

5. Acciones implementadas de atención a la diversidad cultural

En cuanto a la *apreciación sobre las acciones desarrolladas para la atención a la diversidad*, se consultó en las entrevistas sobre su calidad, pertinencia e innovación. Los participantes coincidieron en que se logró dar una mayor visibilidad a las culturas en el aula.

“Se incluyó información que nosotras como equipo no podríamos haber hecho; está todo a la vista” (Asistente técnico 2, E, fase 3).

“Cada cosa contribuye a mejorar, aunque siempre habrá más estrategias que irán surgiendo” (Asistente técnico 3, E, fase 3).

Esto permite recoger el reconocimiento de parte del equipo educativo de que las acciones buscaron contribuir a la realidad educativa del aula, haciendo aportes para atender a la necesidad presentada. En cuanto a lo que creyeron que faltó por implementar u otras acciones necesarias de introducir, señalaron:

“Ferias gastronómicas” (Madre 4, E, fase 3).

“Mediador cultural” (Educatora, E, fase 3).

“Una charla con las familias” (Madre 5, E, fase 3).

Sobre este punto se infiere que hay un interés por aplicar otros tipos de acciones, además de los presentados, proponiendo opciones que les gustaría haber evidenciado durante el proceso de investigación.

Finalmente, con respecto a la pertinencia, todos los participantes coincidieron en que sí lo fueron, y en particular destacaron como relevantes las acciones referidas al diccionario creol-español y al cuaderno viajero.

“El diccionario creol-español, ya que nos permitió a nosotras poder comunicarnos mejor con las familias y conocer palabras de su idioma” (Asistente técnico 3, E, fase 3).

“Cuaderno viajero, porque es una iniciativa importante de considerar en la sala; pudimos escribir de nosotros como familias y de nuestros hijos y eso se valora” (Madre 6, E, fase 3).

A partir de los puntos analizados desde el proceso de valoración de los participantes, se puede reflexionar críticamente sobre el alcance de la investigación, ya que se partió visualizando las concepciones que tenía el equipo educativo sobre la diversidad cultural. Estas creencias solo contemplaban a las personas migrantes, sin considerar que las familias chilenas también poseen diversas características que deberían tomarse en cuenta a la hora de atender a los niños y niñas. Si bien se asumió desde un comienzo que el proceso de investigación-acción iba a ser acotado, porque solo se llevó a cabo un espiral de cambio, lo que no es suficiente para generar transformaciones profundas a nivel de percepción de las personas involucradas, sí se pudo evidenciar que el equipo educativo finalmente reconoció acciones y valoró los aportes entregados desde esta investigación.

Varias de las acciones sufrieron modificaciones y fueron acotadas, por lo que su integración se realizó en un periodo muy breve, lo que dificultó la visualización de cambios significativos, como se mencionó anteriormente. Es por esto que la valoración de los participantes se fundó en sus creencias personales de acuerdo a lo presentado y algunas de las intervenciones no fueron consideradas significativas, ya que, por ejemplo, se decidió hacer una intervención dentro del panel del aula y eso no muchos padres lo pudieron constatar.

CONCLUSIONES

El trabajo de investigación presentado tuvo como objetivo analizar el proceso de atención pedagógica ofrecida a la diversidad cultural

del nivel sala cuna menor; en específico se buscó identificar prácticas de atención pedagógica a la diversidad cultural por parte del equipo educativo, diseñar acciones que favorecieran la integración de la diversidad cultural y evaluar dichas acciones. En este trabajo se considera la diversidad cultural como parte de un marco social democrático y de relaciones entre distintas culturas, y su reconocimiento se configura desde las construcciones de sentido que se generan en los procesos de socialización primaria (Ibáñez-Salgado et al., 2012).

En función de lo anterior, en un comienzo el estudio identificó que no se llevaban a cabo prácticas de atención pedagógica a la diversidad cultural del aula; asimismo, el equipo educativo reconoció esta carencia, además de que creían que no era posible intervenir con niños/as de esta edad. Respecto de esta última declaración, Escolano-Pérez et al. (2014) revelan que las habilidades de los niños/as han sido subestimadas a lo largo de los años. Las familias también dieron cuenta de aquello, ya que no sentían que su cultura se viera reflejada dentro del espacio educativo.

La percepción inicial de los participantes se asoció a que veían la diversidad cultural como propia de las familias migrantes, sin reconocer que todas las personas poseen una cultura distinta, lo que refuerza la idea del estudio realizado por Barrero y Rosero (2018), el cual da cuenta de las diversas concepciones de los educadores en educación inicial; en esta investigación, la mayor parte de los participantes identificó la diversidad con la condición de extranjeros e inmigrantes de los estudiantes. Luego de realizar dicho diagnóstico, se decidió proponer acciones para favorecer el proceso de atención, por lo que se diseñaron e implementaron ocho tareas. A partir del proceso de su implementación, puede concluirse que las acciones fueron pertinentes para los participantes, como un primer espacio de acercamiento al proceso de atención a la diversidad cultural, ya que reconocieron que fueron importantes para poder conocer más sobre la temática y cómo abordarla, lo que permitió dar cumplimiento a los objetivos fijados en la investigación.

Uno de los cambios principales que tuvieron los participantes respecto de las acciones implementadas fue la valoración de la atención de la diversidad cultural, ya que pudieron reconocer que va más allá de las personas migrantes; y también su repercusión, al trabajarla con los niños/as y familias. También se logró que las familias hicieran un reconocimiento positivo de las acciones como instancias importantes para darles visibilidad a ellos dentro del aula. Las acciones implementadas parten desde la base de que la diversidad cultural está presente en todas las aulas, por lo que se hace necesario fortalecer los procesos de profesionalidad docente en un desafío político educativo (Mora, 2018).

Se destaca que el desafío docente actual es conocer el camino de la educación intercultural, ya que esta busca el enriquecimiento mutuo entre grupos humanos diversos y el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural dentro de la sociedad y en el sistema educativo (Aranda, 2011). Esto aporta una nueva visión de la educación, que visibiliza, valora y respeta la diversidad, considerándola como una riqueza.

Si bien se reconoce que se pudieron cumplir los objetivos planteados, se sugiere dar continuidad a las acciones para poder realizarlas con una incidencia más profunda. Se considera el tiempo como un factor limitante dentro de la investigación, ya que el lapso de trabajo impidió profundizar dichas acciones, lo que habría enriquecido el espacio de intercambio y de evaluación sistemática de cómo repercutieron en los participantes.

El desafío principal que se encontró en la investigación fue el aporte de las tareas realizadas; sin embargo, estas no fueron totalmente suficientes y sería necesario realizar un nuevo diagnóstico (en el espiral de cambio) para llevar a cabo un nuevo proceso de investigación-acción que pueda mejorar los aspectos limitantes, como en este caso lo fueron el tiempo y la profundidad de las acciones realizadas. De ahí que se hizo una retroalimentación y propuesta para las acciones realizadas con el equipo educativo y las familias.

Finalmente, se requiere poder llevar a cabo las acciones que quedaron inconclusas, por lo que se propone concretar la búsqueda de la figura de un mediador cultural, aplicar técnicas de fondos de conocimiento (aparte de la visita a los hogares) propuesta por Esteban-Guitart et al. (2012), profundizar la temática de trabajo directo con los niños y niñas del aula y estructurar acciones en un periodo de tiempo prolongado, que permitan realizar los espirales de investigación-acción completos.

REFERENCIAS

- Aguilera-Guzmán, R., Mondragón, L. y Medina-Mora, E. (2008). Consideraciones éticas en intervenciones comunitarias: la pertinencia del consentimiento informado. *Salud Mental*, 31(2), 129-138.
- Aranda, V. (2011). Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 301-314. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200018>
- Arroyo, M. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/186>
- Barrero, A. y Rosero, A. (2018). Estado del arte sobre concepciones de la diversidad en el contexto escolar infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 39-55. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100039>
- Barrios, L. y Palou, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Revista Educación y Educadores*, 17(3), 405-426. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.1>

- Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11(5), 68-76. <https://roderic.uv.es/handle/10550/47898>
- Bravo, A. (2018). Prácticas de crianza en la sala cuna y en el hogar: un estudio de caso. *Educación*, 27(53), 7-23. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201802.001>
- Cano, V. y Soffia, M. (2009). Los estudios sobre migración internacional en Chile: apuntes y comentarios para una agenda de investigación actualizada. *Papeles de Población*, 15(61), 129-167. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252009000300007&lng=es&nrm=iso
- Chávez, A., Rodríguez, J., Acuña, M., Barquero, J., Macadar, D., Pinto, J. y Sobrino, J. (2016). Migración interna y cambios metropolitanos: ¿Qué está pasando en las grandes ciudades de América Latina? *Revista Latinoamericana de Población*, 10(18), 7-41. <https://doi.org/10.31406/relap2016.v10.i1.n18.1>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2014). *Legislación cultural chilena*. Publicaciones Cultura. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2014/03/libro-legislacion-cultural.pdf>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2016). *Interculturalidad y migración*. Gobierno de Chile. https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2017/07/libro_seminario_interculturalidad_migracion.pdf

- Cuello, C. (2016). *El profesor como mediador intercultural en la sala de clases: diseño de un programa de desarrollo de competencias interculturales orientado a profesores de colegios anfitriones participantes de programas de AFS Chile* [tesis de maestría]. Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/21261>
- Echeverría, G. (2005). *Análisis cualitativo por categorías*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Escuela de Psicología.
- Escolano Utrilla, S., Ortiz Véliz, J., y Moreno Mora, R. (2018). Dinámica y estructura de las migraciones residenciales interurbanas en Chile, 1987-2002. *Revista INVI*, 33(94), 105-133. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-83582018000300105>.
- Escolano-Pérez, E., Gaeta-González, M. y Herrero-Nivela, M. (2014). Desarrollo y uso de habilidades metacognitivas infantiles: secuencias observacionales. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 453-462. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.705>
- Esteban-Guitart, M., Oller, J., & Vila, I. (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 21-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4732917>
- Fermín, M. (2007). Retos en la formación del docente de Educación Inicial: La atención a la diversidad. *Revista de Investigación*, 31(62), 071-092. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=376140377004>
- Fermín, M. (2010). Atención a la diversidad en la infancia: una mirada desde la educación intercultural. En *Retos Educativos en la Sociedad del Conocimiento* (pp. 153-168). Davinci Continental.
- Fermín, M. (2018). La diversidad cultural de los niños del Amazonas venezolano. Alternativas de atención pedagógica. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 18(18), 121-151. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/9>

- Fermín-González, M. (2021). Formación de educadores de la primera infancia en competencias interculturales. En Caheiro-González, M., López-Gómez, E. y Domínguez-Garrido, M. (Ed.). *Investigación e internacionalización en la formación basada en competencias* (pp. 181-198). Editorial Dykinson.
- Fernández, M. P. (2018). *Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017)*. MINEDUC. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/05/MAPA_ESTUDIANTES_EXTRANJEROS_SISTEMA_ESCOLAR_CHILENO_2015_2017.pdf
- Fuenzalida, D., Coimin, B., Lundy, E. y Galaz, D. (2017). *Hablemos español, hablemos creol: Cuadernillo creol haitiano-español*. UAH. <https://www.uahurtado.cl/wp-images/uploads/2017/01/annpalepanyol-1.pdf>
- Fundación Integra (2018). *Referente Curricular de Fundación Integra*. INTEGRA. http://web.integra.cl/web_integra/uploads/202%20-%20ANEXO%206%20Referente%20Curricular%202019%20Borrador.pdf
- Gomila, M. y Pascual, B. (2015). La participación de las familias en el sistema educativo: la percepción del profesorado en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 99-112. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.199321>
- Grupo Consultivo de Atención y Desarrollo de la Primera Infancia. (2016). *Informe mundial sobre equidad y la primera infancia*. Consultative Group on Early Childhood Care and Development (CGECCD). <http://equidadparalainfancia.org/2016/08/informe-mundial-sobre-equidad-y-la-primera-infancia/>
- Gubbins, V. y Ibarra, S. (2016). Estrategias educativas familiares en enseñanza básica: análisis psicométrico de una escala de prácticas parentales. *Psyche*, 25(1), 1-17. <https://doi.org/10.7764/psyche.25.1.773>

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Ibáñez-Salgado, N. (2015). La diversidad en la construcción de mundo de niños y niñas de dos culturas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 357-368. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.13121260914>
- Ibáñez-Salgado, N., Díaz-Arce, T., Druker-Ibáñez, S. y Rodríguez-Olea, M. (2012). La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación. *Revista de Ciencias Sociales*, 19(9), 215-240. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352012000200009&lng=es&nrm=iso
- Instituto Nacional de Estadística (2017). *Síntesis resultados Censo 2017. Chile*. <https://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística (2018). *Radiografía de género: pueblos originarios en Chile*. Unidad de estudios y estadísticas de género. <https://historico-amu.ine.cl/genero/files/estadisticas/pdf/documentos/radiografia-de-genero-pueblos-originarios-chile2017.pdf>
- Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2009). *La perspectiva intercultural en la práctica educativa*. JUNJI.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Llugain, C. (2013). La construcción del vínculo familia-escuela en el ingreso a educación inicial: estudio de caso en un jardín de infantes. En *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires, Argentina. <https://www.academica.org/000-054/440>

- Márquez, Y., Gutiérrez-Barroso, J. y Gómez-Galdona, N. (2017). Equidad de género y diversidad en la educación. *European Scientific Journal*, 13(7), 300-319. <http://dx.doi.org/10.19044/esj.2017.v13n7p300>
- Martínez, J., Cano, V. y Soffia, M. (2014). *Tendencias y patrones de la migración latinoamericana y caribeña hacia 2010 y desafíos para una agenda regional*. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/37218>
- Ministerio de Educación (2017). *El primer gran debate de la reforma educacional: La ley de inclusión escolar*. Santiago, Chile: MINEDUC. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/441>
- Ministerio de Educación (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Santiago, Chile: MINEDUC. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf
- Ministerio de Educación (2019). *Marco para la buena enseñanza de Educación Parvularia*. Santiago, Chile: MINEDUC. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2019/08/MBE_EP-Final.pdf
- Mora, M. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Revista Latinoamericana*, 49, 31-257. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682018000100231>
- Moreno, I., Bermúdez, A., Ramos, J., Mora, C. y Torres D. (2016). Representaciones sociales de los maestros sobre la familia y su rol en la escuela. *Encuentros*, 14(1), 119-138. <http://dx.doi.org/10.15665/re.v14i1.673>
- Naudon, P. (2016). Mujeres migrantes en Chile: significaciones sobre su rol de madre y la crianza de hijos. *Revista Rumbos TS*, (14), 99-112. <http://revistafacso.ucecentral.cl/index.php/rumbos/article/view/37>

- Peñalva, A. y Soriano, A. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *Estudios sobre Educación*, 18, 37-57. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4651>
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, 23(1), 9-17. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>
- Sandin, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- UNESCO (2001). Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. *PRAXIS*, (65-64), 279-284. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/praxis/article/view/4080>
- UNICEF (2020). *Niños, niñas y adolescentes en Chile 2020*. <https://www.unicef.org/chile/informes/ninos-ninas-y-adolescentes-en-chile-2020>
- Verdeja, M. (2018). Percepciones del profesorado, alumnado y familias ante la diversidad cultural: el caso de un IES asturiano. *Tendencias Pedagógicas*, (31), 227-252. <http://hdl.handle.net/10486/680844>



Evaluación educativa en educación parvularia: análisis de un modelo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje

Educational assessment in early childhood education: analysis of a model during the teaching and learning process

Francisca Marina Toro Galaz

Universidad Finis Terrae

RESUMEN

Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en los niveles de educación parvularia es fundamental llevar a cabo una evaluación educativa sistemática, real, objetiva y en equipo, entendiéndola como una guía para el proceso. Es necesario comprenderla, además, como una instancia que favorece la observación, la identificación, el seguimiento y la toma de decisiones tanto para la mejora de la práctica educativa como para enriquecer el aprendizaje de los párvulos. La siguiente investigación-acción se llevó a cabo junto con los niños/as y el equipo de aula de un Nivel de Transición 2, y tuvo como objetivo mejorar las prácticas evaluativas, analizando el efecto de la evaluación en la construcción del aprendizaje de los párvulos. Para ello se

Contacto:

Francisca Marina Toro Galaz | Universidad Finis Terrae | fmarinatoro@gmail.com

ejecutaron y analizaron diversas intervenciones, las cuales demostraron, en los resultados, los efectos positivos de llevar a cabo una evaluación sistemática, no dicotómica y que se complementó con la autoevaluación de los niños/as.

Palabras clave: educación de la primera infancia, evaluación, enseñanza y formación, autoevaluación, análisis cualitativo

ABSTRACT

During the teaching and learning process at the kindergarten levels, it is essential to carry out a systematic, real, objective, and team-based educational evaluation, understood as a guide for the process. It also needs to be understood as a body that encourages observation, identification, follow-up, and decision-making, both to improve educational practice and to enrich early childhood learning. The following research-action was carried out together with the children and the classroom team of Transition Level 2, and aimed to improve assessment practices, analyzing the effect of evaluation on the construction of learning in preschool children. For this, various interventions were executed and analyzed, which demonstrated, in the results, the positive effects of carrying out a systematic, non-dichotomous evaluation, plus a self-evaluation of children.

Keywords: early childhood education, evaluation, education and training, self-evaluation, qualitative analysis

INTRODUCCIÓN

Para afirmar en la práctica educativa con párvulos que un aprendizaje se ha logrado, este debe estar evaluado. Por ende, la evaluación se define principalmente como un proceso formativo, permanente y sistemático que permite reflexionar para tomar decisiones que nos lleven a la mejora pedagógica continua (MINEDUC, 2016). Una buena evaluación es el resultado de una planificación efectiva, con objetivos claramente definidos, capaz de monitorear procesos y avances de los niños y niñas, según lo establecen Letelier, Gómez y Vizcarra (2020). Debe centrarse así en el qué y cómo aprenden,

ofreciéndoles las herramientas necesarias para que se hagan conscientes de la construcción de su propio aprendizaje.

A través de esta evidencia se determinó que los procesos evaluativos en educación infantil son determinantes; seguimos a Ibáñez (2020), para quien la evaluación educativa se enriquece con la participación de diversos agentes de la comunidad educativa, ya que cada uno recogerá elementos significativos que den cuenta de lo que realmente aprenden los niños y niñas. El objetivo de la evaluación es reunir la información pertinente para poner a disposición de los agentes educativos que componen el nivel, y que ofrezca una retroalimentación que motive progresivamente a los niños/as a que tomen conciencia de sus procesos, logros, dificultades y formas de aprender (Díaz y Hernández, 2010).

Las investigaciones referidas a la evaluación en educación parvularia son escasas. Entre los referentes que se pueden encontrar destacan las de De la Garza (2004), Gómez y Seda (2008), Martínez y Rochera (2010) y Arrivas (2017), quienes establecen la importancia de analizar las prácticas evaluativas de las docentes y enfatizan la necesidad de llevar a cabo una evaluación formativa, que evidencie procesos y no solo resultados, es decir, que permita dar cuenta de los niveles de logro alcanzados por los niños y niñas.

EVALUACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN PARVULARIA

Los procesos evaluativos en educación parvularia son determinantes según Rivera y García (2016), lo que se debe al acelerado crecimiento y desarrollo que se vive entre los 0 y 6 años. Durante este periodo—que es irrecuperable en términos biológicos y de receptividad neuronal—, los niños y niñas adquieren y desarrollan conocimientos, habilidades y emociones que son el anclaje de futuros aprendizajes (Battro, 2011; Jensen, 2004; Hoyuelos y Riera, 2015).

Durante el contexto de la práctica profesional llaman la atención las observaciones a las instancias evaluativas desarrolladas por el equipo educativo del Nivel Transición Dos o Kínder –en adelante, NT2–; este equipo diseñaba e implementaba experiencias de aprendizaje en las que seleccionaban objetivos aleatorios, sin recurrir a información previa basada en los niveles de logro o en los intereses del grupo de niños y niñas. Esto hizo inferir que esas prácticas eran realizadas desde una perspectiva poco explícita con respecto al resultado de evaluaciones previas, que orientaran la toma de decisiones, de tal forma que se justificara determinada intervención. Por tal razón, se decidió efectuar esta investigación-acción junto al nivel educativo de un establecimiento ubicado en la comuna de Recoleta, en la Región Metropolitana, en Chile.

Se evidenció la ausencia de un respaldo de información sistemática y rigurosa respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje, información que, según Rivera y García (2016), es necesaria para la evaluación educativa, ya que esta se utiliza como herramienta para fortalecer y guiar los procesos de evaluación en educación infantil porque permite visualizar de manera procesual los niveles de logro que alcanzan los niños/as, dejando evidencias que podrán fundamentar la selección de objetivos de aprendizaje posteriores.

Dos referentes técnicos esenciales que orientan la gestión pedagógica y el trabajo de aula en Chile determinan que la evaluación permite analizar y tomar decisiones respecto de las diversas líneas de acción, tales como aprendizaje, interacciones, tiempo, espacio, comunidad, entre otras. Estos documentos legales son herramientas técnicas diseñadas para facilitar en todo proceso de enseñanza-aprendizaje el desarrollo de competencias, la organización curricular, el desempeño docente en el aula y el avance en las trayectorias profesionales y técnicas de los educadores; se trata de las *Bases Curriculares para la Educación Parvularia* (2018) –en adelante, BCEP– y el *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia* (2019) –en adelante, MBE-EP–.

Las BCEP, en su calidad de currículo nacional, definen la evaluación como “una instancia formadora y una herramienta de apoyo al

aprendizaje” (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018, p. 110). Desde esta perspectiva, este proceso se constituye como permanente, sistemático, reflexivo y dinámico, y permite, por una parte, seleccionar y construir progresivamente evidencia del proceso de aprendizaje y desarrollo integral de los párvulos y, por la otra, levantar un conjunto de acciones mediante la reflexión pedagógica en los equipos, con el objetivo de ajustar sus prácticas educativas y responder de manera pertinente y oportuna a las características, necesidades e intereses de todos los niños y niñas. En función de esto último, se consideró importante destacar la contribución de la evaluación para orientar la toma de decisiones consciente por parte del educador, ya que sin las evidencias no es posible realizar un análisis que conduzca a una toma de decisiones pedagógicamente fundada.

Respecto de lo establecido por el MBE-EP, que orienta a los educadores/as acerca de la reflexión y la práctica pedagógica que deben desarrollar como profesionales de la educación para la mejora continua de su quehacer:

Fija que la evaluación para el aprendizaje es esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que implica llevar a cabo evaluaciones sistemáticas que contemplen la diversidad de niños/as, respetando ritmos y características particulares; siendo necesario definir distintas estrategias de evaluación como también instrumentos y medios de registro de información. Además, requiere realizar un análisis profundo de la información obtenida, lo que servirá posteriormente para retroalimentar tanto a los niños y las niñas en sus procesos cotidianos, como también a las familias y equipos de aula. (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019, p. 21)

Sobre estas bases, se entiende que la evaluación en educación parvularia es principalmente formativa y formadora, es decir, también es una instancia para promover aprendizaje. Además, permite a los equipos pedagógicos reflexionar, construir y reconstruir experiencias de aprendizaje, dando mayor sentido y pertinencia a los procesos educativos que se desarrollan. Altimir (2011) establece que para llevar

a cabo la evaluación se debe mantener una observación constante y focalizada, dando relevancia a un observador minucioso en el proceso de recolección de la información.

Desde otro punto de vista, la evaluación educativa es un proceso que también puede ser llevado a cabo en conjunto con los niños y niñas; esto gracias a la autoevaluación, que según lo establecido por la Subsecretaría de Educación Parvularia, se entiende como la valoración que realizan los niños y niñas de su propio aprendizaje y del proceso llevado a cabo para lograrlo (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2020).

Este tipo de evaluación puede comenzar alrededor de los 3 años del niño o niña, edad a partir de la cual ya empiezan a manifestar las habilidades necesarias para la autovaloración, tales como el pensamiento reflexivo, la metacognición y la autorregulación. Y es un gran aporte tanto para el desarrollo personal de los párvulos, que enriquecen su autoconcepto y autonomía, como para el equipo educativo, que obtiene información explícita de la realidad del nivel educativo (Basurto et al., 2021).

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Educación Parvularia (SAC), desde el 2020, implementa en los jardines infantiles que reciben aporte del Estado el Modelo de Evaluación y Orientación. Este consiste en un conjunto coordinado de componentes que evalúan, orientan e informan a los centros educativos y al Sistema de Aseguramiento de la Calidad, con el objetivo de propender al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas en el nivel de Educación Parvularia. El Modelo de Evaluación y Orientación incluye cuatro componentes asociados a dos líneas de acción. La primera se enfoca en la evaluación y orientación del desempeño de los establecimientos educacionales, y tiene tres componentes: Diagnóstico Integral del Desempeño (DID), Priorización y Visitas de Evaluación y Orientación. La segunda se enfoca en la evaluación del desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas e incorpora el componente Monitoreo Desarrollo/Aprendizaje.

En cuanto al DID, se establece que es un proceso de autodiagnóstico para la aplicación anual, que tiene como propósito contribuir al mejoramiento del desempeño de los Establecimientos de Educación Parvularia (EEP) en torno a las dimensiones de la gestión definidas en los Estándares Indicativos de Desempeño en Educación Parvularia (EID-EP) a través de la autoevaluación en el interior de las comunidades educativas (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2020).

Para llevar a cabo este proceso, la Agencia puso a disposición de los establecimientos una plataforma digital con instrumentos que permiten el autodiagnóstico de la gestión, a través de una metodología participativa que incluye a distintos estamentos de la comunidad educativa.

Finalizado el proceso de autodiagnóstico, la comunidad educativa recibirá un reporte con la sistematización de los resultados obtenidos, en los que se especificará el nivel de logro alcanzado en las dimensiones de los EID-EP y las recomendaciones para la mejora.

INVESTIGACIONES SOBRE EVALUACIÓN EN NIVELES NT2

Se realizó una revisión bibliográfica con el objetivo de conocer estudios enfocados en la evaluación educativa de NT2 y se logró evidenciar que los procesos de aprendizaje en educación parvularia presentan referentes significativos, los cuales fundamentan metodologías activas y respetuosas desde el enfoque de derechos de niños y niñas, así como técnicas e instrumentos auténticos en evaluación que relevan la observación y documentación de la cultura infantil y su acompañamiento. En este sentido, los postulados de Malaguzzi (2001) y Hoyuelos y Riera (2015) destacan los procesos de aprendizaje y la evaluación como parte de ellos. Sin embargo, los estudios basados específicamente en los procesos de evaluación en NT2 son escasos, ya que las investigaciones en este nivel educativo se encuentran en

su mayor parte relacionadas con los procesos de la lectoescritura y el pensamiento matemático (Muñoz, 2011; Norambuena et al., 2012).

En consecuencia, se infiere que el disminuido repertorio de evidencias sobre evaluación de este nivel podría estar influenciando las prácticas evaluativas que desarrollan los educadores/as, puesto que suelen ser enfocadas en los resultados, o incluso no realizarse. Sería beneficioso tener ejemplos y/o evidencias claras de lo enriquecedora que es una evaluación educativa que contemple diversos agentes, instrumentos y periodos, tal como lo declara el currículo nacional. De ahí que en esta investigación se buscó también aportar información que contribuya a investigaciones posteriores, tanto en el quehacer pedagógico como en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas.

Es fundamental destacar que, durante la investigación, los diversos referentes concuerdan en el rol pedagógico de un educador/a, afirmando que este consiste en planificar la evaluación a largo, mediano y corto plazo, diseñando procesos evaluativos integrales, cooperativos, sistemáticos y pertinentes a la diversidad de todos los niños y las niñas, a las formas que tienen de aprender y a sus contextos de aprendizaje. Para ello, deben tener las herramientas necesarias para definir qué información es importante recoger para ajustar la práctica pedagógica con focos de observación, considerando la coherencia entre los objetivos de aprendizaje y las características de los niños/as del grupo (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2020).

Por otra parte, debe establecerse también, junto con el equipo de aula, la forma de sistematizar y analizar la información recopilada, ya que se ha evidenciado que no siempre los registros facilitan la información específica (Ibáñez, 2020). En consecuencia, es necesario establecer estrategias, criterios y/o indicadores mediante los cuales se podrá observar cómo se despliegan los objetivos de aprendizaje (Paniagua y Palacios, 2005). De esta forma, la práctica reflexiva resulta eficaz para generar mejoras en el aula, prediciendo lo que se espera que ocurra con el aprendizaje, a la luz de ideas pedagógicas relevantes, como producto de una observación permanente e intencionada

que permita evaluar y reflexionar para mejorar la acción educativa (Elmore, 2010).

METODOLOGÍA

La investigación se realizó en un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Recoleta, Chile. Los *participantes* fueron el equipo educativo con una educadora, una asistente técnico, una educadora en formación, veinticinco niños/as y sus respectivos apoderados. El curso NT2 tiene un rango etario entre los cinco y seis años, edad que permitió responder al *paradigma de investigación participativa con niños/as*, construyendo herramientas que les facilitaron llevar a cabo una autoevaluación.

La investigación se realizó bajo el *paradigma sociocrítico*, dentro de la metodología cualitativa, la cual se orienta a profundizar casos específicos; su orientación no es prioritariamente medir, si no cualificar y describir el fenómeno social a partir de los rasgos determinantes, según sean percibidos por los mismos agentes que están involucrados en la situación estudiada (Bonilla y Rodríguez, 2005). Sumado a esto, según Santamaría (2013), este método cualitativo ha permitido una mayor y mejor comprensión de la realidad educativa, y ha causado un impacto positivo en el desarrollo de prácticas educativas contextualizadas, permitiendo una conexión entre teoría y práctica.

El *tipo de investigación* corresponde a una investigación-acción que tiene como propósito transformar la realidad (Elliott, 1993; Rojas 2012; Latorre, 2005) y que, a modo de síntesis, es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las fases: planificar, actuar, observar y reflexionar. Esto significa que dota de una mirada analítica y reflexiva sobre procesos colaborativos y reflexivos que favorecen la modificación de las prácticas sociales y pedagógicas. Los profesores “no mejorarán su enseñanza hasta que no cuenten con sistemas de interpretación y acción que les permitan vincular rigurosa y eficientemente las teorías con las prácticas” (Rojas, 2012, p. 8).

Las diversas *técnicas de recolección de información*, que permitieron acercarnos a los diferentes informantes y, posteriormente, realizar un proceso de triangulación metodológica, fueron las siguientes:

Observación participante: Se realizó en todas las fases de investigación, durante todo el año 2019, en el aula de clases, reuniones de apoderados, etc. Tuvo diversos focos de observación basados en la necesidad de cada fase de la investigación, como se observa en la tabla 1.

Tabla 1
Focos de observación según fases de la investigación

Fase de la investigación	Focos de observación
Diagnóstica	Problemáticas del nivel
Planificación	Intereses del nivel educativo y factibilidad de cambios
Acción	Cambios realizados y posibles reestructuraciones
Observación	Cambios establecidos para la mejora
Reflexión	Implicancias de los cambios realizados para la mejora de la problemática y sus repercusiones

Fuente: Elaboración propia

Notas de campo: La investigadora realizó semanalmente notas de campo y tomas fotográficas en las fases de diagnóstico, planificación, acción y observación (Aguilar, 2015).

Entrevista grupal semiestructurada: Se preparó un guion temático con preguntas abiertas (Denzin y Lincoln, 2005) en las reuniones grupales de equipo que se realizaban una vez a la semana todos los miércoles, para construir en conjunto las acciones de mejora.

Encuesta: Serie de preguntas cortas a las familias y al equipo educativo con el objetivo de reunir datos o para detectar la opinión general (Guerrero, 2016). Se realizaron en la fase de diagnóstico con el propósito de conocer sus contextos; luego, en la fase de

planificación, para construir acciones de mejora; y, por último, en la fase de finalización, con el objetivo de tener respuestas concretas y una valoración basada en la percepción de las acciones ejecutadas.

Para el levantamiento de los datos fue necesario considerar los *aspectos éticos* pertinentes. Tójar y Serrano (2000) hacen énfasis en que no todos los medios que en un momento dado están al alcance del investigador educativo son lícitos para alcanzar los fines de su estudio. Existe toda una serie de derechos que no deben ser quebrantados para no atentar contra la convivencia, la dignidad, la privacidad y la sensibilidad de las personas. Al mismo tiempo, la integridad de multitud de instituciones (centros educativos, hospitales, prisiones...), que pueden ser escenario de diferentes investigaciones educativas, debe ser preservada; particular atención merece la investigación educativa, ya que está en contacto con menores, familias, profesionales, entre otros.

En esta investigación, los principios éticos fueron respetados en las distintas fases del proceso investigativo, lo que tuvo implicaciones en la selección de las técnicas, el respeto al informante en cuanto a su privacidad y confidencialidad, el reconocimiento a sus aportes, el establecimiento de acuerdos y compromisos, y el consentimiento informado, el cual es definido por Garbin (2007) como la conformidad expresada por un individuo, con plena autonomía, para participar en una investigación. Se diseñaron consentimientos informados para participar en esta investigación, tanto como para el equipo de aula como para los niños y niñas pertenecientes al nivel educativo.

El objetivo principal de esta investigación en el aula fue mejorar las prácticas evaluativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje junto al equipo del NT2, mediante análisis que evidencien su efecto en la construcción del aprendizaje de los niños y niñas. Para ello, se determinaron tres objetivos específicos: *diagnosticar* cómo se implementaba el proceso evaluativo en NT2 y cuál era su efecto en la atención a las necesidades e intereses de los niños/as; *diseñar e implementar* una propuesta evaluativa mejorada junto al equipo

pedagógico, las familias y los niños/as; y, finalmente, *reflexionar* sobre el efecto de la propuesta evaluativa implementada en pro de visibilizar la importancia de la evaluación educativa sistemática y con diversos participantes. Con este propósito se realizaron diversas estrategias en cada fase de la investigación, generando cambios tanto en la organización del nivel educativo como en las prácticas evaluativas que se llevaban a cabo.

Por otra parte, para el trabajo con los niños y niñas se estableció una instancia de autoevaluación en las experiencias de aprendizaje. Así surgió la necesidad de diseñar un instrumento que facilitara y además invitara a reflexionar respecto de sus acciones, habilidades, desempeños, etc. Con este fin, se planificó una instancia de co-construcción con los niños y las niñas, de la cual surgió como instrumento el dibujo de dos vasos y la formulación de dos niveles de logro:

“Los niños y las niñas realizan una votación en la cual deciden que los niveles de logro serán: ‘bien’ y ‘bien, pero podría mejorar’, lo cual queda estipulado y será verbalizado posteriormente a las experiencias de aprendizaje. Sumado a esto, para representar sus autoevaluaciones gráficamente, se decidió crear el dibujo de un vaso al que se pintaron distintas cantidades de agua, según corresponda la autoevaluación” (Nota de campo, fase de acción).

Además, por medio de una comunicación, se invitó a los apoderados y apoderadas a participar en la evaluación del aprendizaje de los niños y niñas, presentándoles una escala de apreciación con simbología y espacio para registro, especificando explícitamente la acción a observar.

RESULTADOS

A lo largo de la investigación se realizaron análisis con el propósito de identificar la factibilidad de las mejoras, ya que este tipo de investigaciones permite retroceder y/o avanzar en el desarrollo de las fases. En cuanto a la fase de finalización, se desarrollaron análisis

guiados por el proceso de triangulación metodológica, la cual, según lo establecido por García et al. (2016) es una estrategia de integración metodológica en la que se privilegia la utilización de distintos métodos. Vera y Villalón (2005) detallan que en el proceso de triangulación los resultados se organizan y analizan, y se fundamentan los datos obtenidos a lo largo de las fases que componen la investigación para la captura de un mismo objeto de la realidad social. Con esta estrategia se pretende, ante todo, “reforzar la validez de los resultados” (Bericat, 1998, p. 111), lo cual es posible mediante la convergencia o divergencia de los resultados obtenidos con cada uno de los métodos empleados. Esto, con el propósito de visualizar las implicancias de las intervenciones realizadas.

Los resultados que se presentan a continuación se desarrollan en cuatro grandes temas, ya que, para la ejecución de esta investigación se hizo una sistematización de categorías apriorísticas y emergentes (Elliot, 1993).

1. Acciones de la evaluación e implicancias

Durante la fase de diagnóstico, a medida que se utilizaba el método de observación participante y notas de campo en el establecimiento, se logró visualizar que la educadora del nivel no realizaba evaluaciones posteriores a su intervención pedagógica; por el contrario, se logró conocer que su método de trabajo consistía en rellenar una lista de cotejo cuando el tiempo alcanzaba. Ante la ausencia de sistematización de la información respecto de los objetivos de aprendizaje trabajados, se realizó una primera entrevista a la educadora y asistente técnico de la sala. Ellas respondieron:

“La evaluación es un proceso que permite visualizar el avance de los párvulos, por lo que se considera súper importante; pero hay ocasiones en que el tiempo no me alcanza, y lo más rápido es llenar una lista de cotejo donde además le pregunto a mi compañera si ha observado lo mismo. Por otro lado, desde la unidad técnico-pedagógica del establecimiento nos envían pruebas, las cuales nosotros aplicamos

a los niños y niñas a nivel institucional para hacer entrega de algún informe a las familias o al Ministerio de Educación” (Educatora, entrevista, fase diagnóstica).

“Yo considero que es muy importante, ya que esta nos permite conocer las necesidades de los niños y niñas para reforzarlos en lo que están mayormente descendidos. Y sí, yo participo en la evaluación; a mí la educadora siempre me pregunta si estoy de acuerdo con lo que ella pone en los informes al hogar” (Asistente técnico, entrevista, fase diagnóstica).

Al analizar las respuestas en esta parte de la entrevista, se logró obtener como evidencia que el equipo de aula reconoce la importancia que tiene la evaluación. Sin embargo, tenían apreciaciones diferentes y desactualizadas respecto de lo que afirma el MBE-EP (2019) como prácticas evaluativas en los niveles de educación parvularia. Asimismo, se logra apreciar que estas acciones repercuten en la práctica con los niños/as, generando escasa participación de agentes evaluativos, experiencias de aprendizaje sin preparación y carencia de información sistematizada para el diseño de próximas intervenciones pedagógicas. A raíz de esto, se evidencia que esta categoría presenta divergencia, puesto que se observa una discrepancia entre la declaración realizada por el equipo educativo sobre la evaluación y lo que realizan en su práctica diaria.

Posteriormente se realizó una reunión para conversar con el equipo de aula respecto del análisis del resultado de la entrevista, logrando que surgieran algunas ideas acerca de posibles mejoras. La primera propuesta fue diseñar un instrumento evaluativo que permita situar en niveles de logro a los niños y niñas, pero también hacer registros descriptivos, tareas para las cuales se decidió en conjunto reemplazar la lista de cotejo por una escala de apreciación que tenía un ítem para registros descriptivos.

Se diseñó una tabla específicamente para el nivel; esta contemplaba lo necesario en una escala de apreciación que debieron rellenar con información abreviada especificada en una simbología, la cual

describe exactamente lo que está señalando el agente evaluativo; además, incluye un espacio que les permitió comenzar a registrar las acciones relevantes que observaban en los niños y niñas a lo largo de sus procesos. Si bien este instrumento es una versión básica, para este contexto el hecho de incluir otro nivel y además la observación para tomar registros descriptivos representó un desafío para ellas y su organización diaria.

Durante una semana se observó y se analizó la factibilidad de la intervención realizada, que luego se comentó en la siguiente reunión de equipo, en la cual declararon que:

“Los cambios que hicimos fueron súper buenos para el nivel; nos sirvió tanto para tener el tiempo de evaluar como para conocer a los chiquillos de una manera más personalizada y conocer sus necesidades” (Educatora, nota de campo, fase de acción).

“Me gustaron los cambios porque no ha sido difícil adoptarlos, ya que en el establecimiento uno no tiene mucho tiempo con la rutina tan establecida, pero con los niños en grupos chicos es súper fácil sentarse con ellos e ir evaluando en la escala” (Asistente técnico, nota de campo, fase de acción).

Esta escala permitió que el equipo educativo estableciera un momento y un lugar físico para llevar a cabo la evaluación, favoreciendo tanto las interacciones entre el equipo como con los párvulos. Además, favoreció el análisis de la práctica educativa en las reuniones de equipo, reflexionando la información y proponiendo acciones de mejora.

2. Ejecución de la evaluación

Se evidenció que en el nivel educativo se llevaban a cabo como procesos de evaluación el relleno de un instrumento dicotómico llamado lista de cotejo y pruebas estandarizadas diseñadas desde la Unidad Técnico-Pedagógica –en adelante, UTP–, homogéneas a todos los NT2 del establecimiento. Por medio de una entrevista

realizada al equipo de aula para recoger información relacionada con los cambios de mejora que podrían implementar en torno a la evaluación educativa, se constató que:

“Yo considero que un aspecto a mejorar de la evaluación es que sea más ordenada y personalizada, porque pasa que al momento de ir a sentarse con los chicos/as a evaluar y tomar registro de ellos, a pesar de tener un instrumento nuevo no se alcanza a evaluar a todos, teniendo en cuenta que son cuatro aprendizajes esperados a evaluar al día” (Educativa, encuesta, fase de planificación).

“Yo considero que las prácticas evaluativas, el día de hoy, sean más reales y personalizadas, donde se vean realmente los logros de los niños y niñas, ya que así será mucho más factible ayudarlos en lo que necesiten” (Asistente técnico, encuesta, fase de planificación).

“Diariamente, se realizaban cuatro experiencias de aprendizaje en el nivel educativo; la educadora daba inicio a las experiencias sin tener conversaciones previas con la asistente técnico, por lo que su aporte era desde atrás, acompañando a los niños/as para mantener su atención o, en ocasiones, se mantenía al margen mientras revisaba las agendas; rara vez se acercaba a preguntar de manera autónoma qué se iba a trabajar o qué se pretendía evaluar” (Nota de campo, fase de planificación).

Las acciones implementadas se tradujeron en reestructuraciones tanto en el horario del nivel educativo como en la organización del aula, y determinaron la formación de grupos pequeños para favorecer los tiempos de evaluación. Por consiguiente, la mejora de esta organización permitió llevar a cabo una evaluación educativa con un instrumento guía que les permitió sistematizar la información y establecer los tiempos para el proceso de la evaluación, ya sea el de observación o el de análisis por parte del equipo.

No obstante, cuando se propuso el desarrollo de la investigación, la recepción fue negativa, ya que implicaba para ellas más trabajo del que tenían, lo cual nos invitó a generar estrategias para favorecer la

motivación, tales como instancias de reflexión sobre nuestras prácticas y proyecciones de los posibles resultados. Por lo tanto, al comenzar la ejecución de las acciones diseñadas para mejorar la evaluación en el nivel, el equipo se manifestó con mucha disposición, permitiendo que se generara un clima positivo y que todo el nivel tuviera conocimiento sobre qué, cómo y cuándo se evaluaba.

“Tú crees que es posible evaluar tantos niños y niñas con registro? Eso es porque aún no has trabajado; cuando tengas tu sala verás lo complicado que es evaluar a todos” (Educatora, nota de campo, fase de planificación).

“Al comenzar el día, cada mañana el equipo se reúne en el aula unos minutos para conversar sobre la planificación, dejando explícitos los focos de observación que se tendrán durante el día para evaluar” (Nota de campo, fase de acción).

“Las adultas se sitúan en los grupos de trabajo siempre con la escala de apreciación y una hoja en blanco para registrar mientras observaban y realizaban preguntas respecto de las acciones que ellos realizaban, lo cual era guardado en una carpeta azul establecida como la carpeta de evaluación que tenía cada agente educativa” (Nota de campo, fase de acción).

De este modo, se reconoció la posibilidad de llevar a cabo una evaluación educativa sistemática y que esta puede ser adaptada a diversos contextos o interpretada por diversos agentes con el motivo de que enriquezca tanto la práctica educativa del equipo como los procesos de aprendizaje de los párvulos.

3. Conocimientos sobre la evaluación en educación parvularia

Respecto del conocimiento del equipo sobre los documentos establecidos por el Ministerio de Educación, ya sean las BCEP como el MBE-EP, los cuales están destinados a guiar el quehacer pedagógico bajo el

currículo nacional, la educadora declara tener conocimiento, pero no evidencia un uso constante de esas directrices.

“Los conozco, y comprendo a lo que apuntan y además utilizamos algunos cuando se termina el año escolar, ya que se realiza una reunión donde todas las educadoras trabajan para crear o mejorar los diseños de experiencia de aprendizaje que quedarán listos para el proceso de diagnóstico del año siguiente. Para esto utilizamos las Bases Curriculares y, al mismo tiempo, hacemos una selección de indicadores con los hitos del desarrollo y mapas de progreso para establecer metas específicas para cada nivel educativo” (Educadora, encuesta, fase de diagnóstico).

En relación con este aspecto, en la fase de planificación se logró evidenciar que la información entregada es coherente con lo que ella realiza, ya que la educadora sustenta sus experiencias en lo establecido por las B CEP en todo momento. Sin embargo, algunas observaciones fueron claves para reconocer un desafío en el diseño de indicadores evaluativos.

“Cada dos semanas se hacía entrega de las planificaciones al jefe de UTP, quien se encargaba de revisarlas para corregirlas, devolverlas y luego recibirlas con los errores mejorados; en reiteradas ocasiones sucedió que él corregía los indicadores de evaluación haciendo énfasis en que debía analizar la habilidad que se quería potenciar, ya que solía crear indicadores que se alejaban de lo que planteaba el objetivo de aprendizaje” (Nota de campo, fase de diagnóstico).

Esto cambió después de la investigación, ya que sus diseños de experiencia se basaban en experiencias anteriores con objetivos e indicadores de aprendizaje ya trabajados que necesitaban ser potenciados según lo evidenciado a través de las evaluaciones previas.

Por otro lado, esta información era complementada según la sugerencia de la UTP por la taxonomía de Bloom, la cual (Losada y Iturbide, 2011) establece una jerarquía con seis niveles de grado

creciente de aprendizaje del estudiante, que facilita diversos indicadores de habilidades basados en los niveles de logro.

4. La co-construcción de la evaluación

En la fase de diagnóstico se logró evidenciar que el proceso de evaluación era llevado a cabo solamente por la educadora, que en ocasiones le preguntaba a la asistente técnico si estaba de acuerdo con la información reportada. Por otro lado, estaba la evaluación diseñada desde la UTP, que también debía ser aplicada y revisada por la educadora del nivel. El equipo menciona, por medio de una entrevista, que la evaluación es realizada en conjunto.

“Yo realizo la evaluación según lo que he visto en los niños y niñas observando los indicadores que se establecen a principios de año en conjunto con las otras *misses*, pero la asistente también forma parte de la evaluación, porque uno le pregunta si ella ha visto lo mismo o si cree que es necesario poner algo diferente. Y en cuanto a las familias, uno les comunica constantemente qué necesita mejorar su hijo/a, por lo que sí son parte de la evaluación” (Educadora, entrevista, fase diagnóstica).

“La educadora del nivel, siempre que realiza la evaluación, me la muestra y me pregunta qué me parece; yo puedo darle algunas sugerencias o decirle si hay algo que cambiaría porque no me parece” (Asistente técnico, entrevista, fase diagnóstica).

A raíz de estas declaraciones, se reconoce nuevamente la divergencia entre sus respuestas y la práctica educativa, ya que si bien el proceso es desarrollado por el equipo educativo, es realizado en su mayor parte por la educadora, a pesar de que el proceso de evaluación debe ser construido en conjunto con otros agentes educativos, tales como el equipo de aula y los niños y niñas, para favorecer así la recolección de información a través de diversos puntos de vista (García, 2014).

Asimismo, se buscó también obtener información sobre la evaluación de los propios niños y niñas que componen el nivel por

medio de una encuesta en la fase de planificación, en la que se les preguntó por la percepción que tienen sobre su participación en la evaluación educativa, a lo que sus respuestas fueron:

“¿Qué es la evaluación, *miss*?” (Niños y niñas, nota de campo, fase de diagnóstico).

“¿Eso es como cuando decimos si lo hicimos bien o si lo hicimos mal?” (Niños y niñas, nota de campo, fase de diagnóstico).

Con posterioridad a la ejecución de las acciones mencionadas, se les consultó a los participantes, por medio de una encuesta, qué les parecieron estos cambios, y los apoderados señalaron, por ejemplo, que:

“Fue súper enriquecedor para nosotros realizar evaluaciones mientras nuestros hijos desarrollaban sus tareas, ya que podíamos observar instantáneamente cuáles eran sus fortalezas y debilidades, lo cual nos permitía potenciarlas constantemente desde el hogar” (Apoderado 3, nota de campo, fase de reflexión).

Por otro lado, el equipo educativo declaró que:

“Se han observado grandes avances en los aprendizajes de los niños y niñas, sobre todo de quienes estaban considerados dentro del grupo descendido, y eso es gracias a las evaluaciones personalizadas que se realizaron, ya que nos permitieron acompañar de manera oportuna y pertinente según la necesidad” (Equipo de aula, nota de campo, fase de reflexión).

Por su parte, los niños y niñas comenzaban a verbalizar constantemente los criterios de evaluación que habían establecido, por lo que se podían oír constantemente comentarios tales como:

“Con la evaluación ahora podemos saber qué tenemos que mejorar y siempre que hacemos tareas yo me doy cuenta de lo que necesito seguir practicando” (Niño 1, nota de campo, fase de reflexión).

Finalmente, culminando con la fase de reflexión, se decidió hacer entrega de encuestas que permitieron evidenciar la percepción de los participantes respecto de la investigación realizada. El equipo educativo respondió la encuesta acompañada de una retroalimentación conversada, destacando el trabajo realizado por la dedicación y minuciosidad al momento de diseñar acciones que generaron cambios, recomendaciones, etc.

“En todo momento, las acciones se llevaron a cabo con respeto, pensando siempre en el beneficio de los niños/as; además, fue súper satisfactorio para los niños esta investigación, ya que las acciones realizadas permitieron generar acompañamiento y potenciación oportuna, mayor alianza entre la familia y escuela, mejor comunicación con el equipo de aula para distribuir roles y organizarnos en la rutina diaria incorporando la evaluación como un momento establecido. Pero me hubiera gustado que fuera con más tiempo” (Educadora, encuesta, fase de reflexión).

“Considero súper buena la idea de realizar una investigación; siempre hay algunas situaciones que se deben mejorar. No incorporaría ninguna otra acción, ya que las que pensé las dije siempre; sin embargo, sería bueno ver como todo esto se mantiene” (Asistente técnico, encuesta, fase de reflexión).

Según la información recogida mediante las encuestas, se afirma que esta investigación-acción tuvo repercusiones positivas en el nivel educativo; se evidenció que este tipo de investigación es pertinente y enriquece la práctica pedagógica en los niveles de educación parvularia (Guerrero, 2016). Se generaron cambios consistentes que favorecieron tanto al equipo como al grupo de los niños y niñas, demostrando que fue posible reestructurar aspectos de la práctica educativa e implementar un modelo que las invitó a diversificar las estrategias de evaluación y mejorar sus prácticas evaluativas por medio de la reflexión (Elmore, 2010). Esto se logró gracias al trabajo sistemático que se realizó en cada fase de la investigación, en la que se empleó de manera consistente cada observación, nota de campo y encuestas

que entregaron información relevante para continuar avanzando con nuestro objetivo.

No obstante, se considera relevante destacar primeramente que la autoevaluación desarrollada por lo niños y niñas sorprendió en cuanto a la postura adquirida por ellos, ya que si bien en un comienzo no sabían lo que era ni cómo se desarrollaba, al finalizar el proceso se les pudo ver llevándola a cabo de manera autónoma después de cada instancia de aprendizaje, demostrando que la etapa evolutiva en la que se encontraban les permitió aportar positivamente en este proceso con sus puntos de vista y sus decisiones de mejora. Incluso se observó que comenzó a surgir entre ellos una coevaluación que podría ser llevada a cabo posteriormente con mayor intencionalidad (Basurto et al., 2021).

Por otra parte, logró mejorar el instrumento evaluativo e incluir los registros descriptivos como herramienta de evaluación. De igual manera, se consiguió establecer una instancia permanente para coordinar con anticipación los objetivos diarios a trabajar con el nivel educativo, informando de manera explícita los focos de observación para ese día a los agentes evaluadores, ya que, tal como lo establece García (2014), la evaluación cuenta con el beneficio de poder ser realizada por diferentes agentes y no solo por la educadora de párvulos.

CONCLUSIONES

Recapitulando la información evidenciada, se corrobora que la evaluación educativa es fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tal como lo establecen las BCEP y MBE-EP, ya que permite obtener la información necesaria para enriquecer el quehacer pedagógico de los educadores. Se ratifica lo planteado también por Díaz y Hernández (2010), respecto de la evaluación como herramienta fundamental dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, que permite integrar mejoras que intencionen aprendizajes significativos.

Durante el proceso de investigación se logró generar diversas instancias para reflexionar respecto de la evaluación, evidenciando por parte del equipo de aula, los apoderados, las niñas, los niños y la investigadora que la investigación-acción realizada fue un gran aporte, ya que a través de ella se originaron cambios importantes dentro del nivel, lo que mostró logros significativos por medio de las modificaciones. Mejoró tanto el modelo evaluativo como las prácticas evaluativas que tenía el equipo pedagógico, proceso que fue acompañado de reflexiones constantes que permitieron evidenciar su repercusión positiva en la construcción del aprendizaje de los niños y niñas.

Por otro lado, en relación con los objetivos específicos, la investigación permitió diagnosticar las acciones implementadas en el proceso evaluativo del NT2 y su repercusión en la construcción del aprendizaje de niños y niñas; también permitió diseñar e implementar una propuesta evaluativa mejorada junto con el equipo pedagógico, que las condujo a reconocer la importancia de la sistematización de la información relevante que se obtiene durante la práctica pedagógica y lo necesario que es coordinarse para analizar la evaluación realizada por los diversos agentes que participan de ella y en la toma de decisiones (García, 2014).

Cabe destacar que, para alcanzar estos resultados, fue un factor sumamente influyente la disposición con la que contó el equipo educativo, quienes evidenciaron una actitud activa y colaboradora a lo largo de la investigación, lo cual permitió dejar en evidencia también la importancia de constituir un equipo de trabajo consistente y aliado que les permita crecer constantemente como profesionales.

Por último, es relevante también explicitar la existencia de limitaciones observadas durante la investigación, así como la incoherencia entre el discurso y el actuar del equipo respecto de la evaluación educativa. Si bien en un comienzo era considerada como un proceso importante, no se observó hasta después de la investigación que existieran espacios establecidos que permitieran recoger, analizar y sistematizar la información pedagógica. Esto explica que en el

momento inicial el equipo no considerase la necesidad de generar cambios. Al respecto, Tobón (2011) determina que, aunque los docentes en educación inicial reconocen la importancia de evaluar, existe una serie de vacíos o factores influyentes que debilitan esa instancia, tales como: falta de claridad o falta de tiempo para implementarla. Por esta razón, Cáceres et al. (2018) declaran que en, muchas escuelas e instituciones educativas, las y los docentes no poseen los elementos mínimos para establecer las estrategias e instrumentos de evaluación pertinentes a su contexto.

Se logró apreciar también una limitación en la continuidad de la investigación, ya que se propuso implementar esta evaluación en los otros niveles de transición, obteniendo una respuesta negativa por parte de las educadoras de esos niveles.

Finalmente, se considera relevante también destacar la posible ausencia de autocritica por parte de los educadores, ya que no es común entre ellos analizar sus prácticas pedagógicas para mejorar las acciones que realizan en su rol como docentes; esta parece una gran limitación para incentivar el cambio a nivel de institución educativa. Por ello, se sugieren nuevas investigaciones relacionadas con la reflexión del quehacer educativo y/o el análisis de qué tan factibles son nuestras prácticas pedagógicas para las grandes diversidades de niños y niñas con los que trabajamos anualmente.

REFERENCIAS

- Aguiar, P. (2015). Observación participante: una introducción. *Revista San Gregorio*, 1(7), 80-89. <http://dx.doi.org/10.36097/rsan.v0i0.116>
- Altimir, D. (2011). Documentar procesos, recoger señales. En R. Sensat (Ed.), *Documentar la vida de los niños/as en la escuela*. Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña. Octaedro.

- Arrivas, J. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 1138-414. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/62511>
- Basurto, T., Moreira, A., Velásquez, N., y Rodríguez, M. (2021). Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 828-845. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v6i3.2408>
- Battro, A. M. (2011). Neuroeducación: el cerebro en la escuela. En S. Lipina y M. Sigman (Eds.), *La pizarra de Babel. Puentes entre las neurociencias, psicología y educación* (pp. 25-70). Libros del Zorzal.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Editorial Ariel.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Nomos.
- Cáceres, M., Gómez, E. y Zúñiga, M. (2018). El papel del docente en la evaluación del aprendizaje. *Revista Conrado*, 14(63), 196-207. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (2ª ed.). McGraw-Hill.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Área de Educación Fundación Chile.

- Garbin, C., Garbin, A., Saliba, N., Zina, L. y Gonzales, P. (2007). El consentimiento informado en la Clínica Odontológica. *Acta Odontológica Venezolana*, 45(1), 1-10. <https://www.actaodontologica.com/ediciones/2007/1/art-7/>
- García, J. (2014). *Fundamentos pedagógicos de la evaluación*. Síntesis.
- García, T., García, L., González, R., Carvalho, J. y Catarreira, S. (2016). Revisión metodológica de la triangulación como estrategia de investigación. *Atas-Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/1009>
- Garza, E. de la (2004). La evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(9), 807-816. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002302>
- Gómez, R. y Seda, S. (2008). Creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares: un estudio de caso. *Perfiles Educativos*, 30(119), 33-54. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000100003&lng=es&nrm=i&tlng=es
- Guerrero, A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Hoyuelos, A. y Riera M. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Octaedro.
- Ibáñez, R. (2020). Los procesos de evaluación y toma de decisiones en el desarrollo y aprendizaje de los párvulos en jardines infantiles de la Junta Nacional de Jardines Infantiles de la Región Metropolitana, Chile. *Pensamiento Educativo*, 57(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.3>
- Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Narcea Ediciones.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

- Letelier, S., Gomez, G. y Vizcarra, T. (2020). Estudio sobre el sistema de calidad para la Educación Parvularia de Chile. En *XXVI Jornadas de Investigación en Psicodidáctica*, pp. 127-139. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7432599>
- Losada, H. y Iturbide, Á. (2011). Aplicación de la investigación social a la evaluación y su relación con la taxonomía de Bloom. *Indagatio Didáctica*, 3(3). 1-18. <https://doi.org/10.34624/id.v3i3.4534>
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Martínez, S. y Rochera, J. (2010). Las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular: Análisis desde un modelo socioconstructivista y situado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1025-1050. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14015564003>
- Ministerio de Educación (2016). *Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016-2019*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Muñoz, M. (2011). *Estudio aplicativo sobre comprensión lectora en Estudiantes de NT2 con alto índice de vulnerabilidad de la comuna de Talca*. [tesis doctoral]. Universidad Católica del Maule. <http://repositorio.ucm.cl/handle/ucm/3282>
- Norambuena, K., Palma, C., Pinochet, C., Quinteros, K., Valenzuela, J. y Valderrama, T. (2012). *Descripción de competencias de estudiantes del 2° nivel transición y nivel básico en sectores de Matemáticas y Lenguaje y comunicación de establecimientos municipales de la comuna de Talca* [tesis doctoral]. Universidad Católica del Maule. <http://repositorio.ucm.cl/handle/ucm/2931>
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2005) *Educación Infantil: Respuesta educativa a la diversidad*. Alianza Editorial.
- Rivera, A. y García, L. (2016). La evaluación para el aprendizaje en la educación infantil o parvularia. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 2(2), 106-117. <https://doi.org/10.22370/ieya.2016.2.2.596>

- Rojas, F. (2012). La investigación acción y la práctica docente. *Cuaderno de Educación*, (41), 1-8. <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/6495>
- Santamaría, S. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia: Revista Interdisciplinar*, (16), 91-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4768090>
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2018). *Bases Curriculares de Educación Parvularia*. Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2019). *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia*. Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2019/08/MBE_EP-Final.pdf
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2020). *Orientaciones para Planificar y evaluar a distancia en el nivel de educación parvularia. Un desafío para los equipos pedagógicos en contexto COVID-19*. Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. <https://parvularia.mineduc.cl/orientaciones-planificar-evaluar/>
- Tobón, S. (2011). *Evaluación de las competencias en la Educación Básica*. Santillana.
- Tójar, J. C. y Serrano, J. (2000). Ética e investigación educativa. *Relieve*, 6(2), 1-6. http://www.uv.es/RELIEVE/v6n2/RELIEVEv6n2_2.htm
- Vera, A. y Villalón, M. (2005). La triangulación entre métodos cuantitativos y cualitativos en el proceso de investigación. *Ciencia y Trabajo*, 7(16), 85-87. <http://www.uprh.edu/elopez/13%20Triangulacion.pdf>



Desarrollo de habilidades argumentativas en estudiantes de cuarto básico: un estudio de caso

Developing argumentative skills in fourth grade students: a case study

María Ignacia Sánchez Ruiz-Tagle

Universidad Finis Terrae

RESUMEN

Para vivir en sociedad, es importante que las personas, desde su formación escolar, desarrollen habilidades como formular, razonar, argumentar y expresar opiniones, ejercitando un pensamiento crítico que les facilite asumir los desafíos comunicativos de la vida diaria. El objetivo de esta investigación fue promover el desarrollo de las habilidades argumentativas de estudiantes que cursan 4° año básico. Con este fin, la argumentación se entiende como una herramienta propia del discurso cuya finalidad cambia de acuerdo con el contexto en el que las personas estén situadas. Se analizarán dos tipos de argumentación: la racional y la persuasiva. Esta investigación se realizó en un colegio de dependencia particular subvencionada de la zona norte de Santiago. La muestra se conforma de 32 estudiantes de género femenino que demostraron tener un nivel descendido de las habilidades argumentativas en su expresión oral y escrita. Sobre la base de un paradigma sociocrítico, se realizaron 11 intervenciones para promover esta habilidad, proceso que fue evaluado mediante una prueba oral que se realizó tanto de manera previa como posterior a las intervenciones, a través de una rúbrica analítica.

Contacto:

María Ignacia Sánchez Ruiz-Tagle | Universidad Finis Terrae | msanchezr1@uft.edu

Palabras clave: argumentación, habilidades argumentativas, educación básica

ABSTRACT

To live as a society, is really important to have in mind different skills as: formulate, to reason, to argue, and to demonstrate different points of view so we can develop our thoughts critically, so this will let us face all the challenges in our daily living. The aim of this investigation is to enhance all these argumentative skills of the students that are on their last year of their first cycle of basic education. To achieve this, argumentation will be taken as a tool of the own speech, which purpose will change depending on the context in which the individuals are place at that moment, combining two types of arguments, one that is rational and the others that are persuasive. This investigation is based in a particular subsidized school in Independencia which is placed in the north part of Santiago. Specifically in a 4th grade that has 32 female students with an average of 9 years old, who demonstrate to have lower argumentative skills in oral and written ways. This article was executed through a sociocritic paradigm which intended to create a change that leads emancipation of the difficulties. All this was based on a study of case where they made interventions that promoted this skills. The instrument to measure this argumentative skill of the students consisted an oral test that was made before and after the interventions. This was evaluated through an analytic rubric which measure both types of arguments.

Keywords: argumentation, argumentative skills, basic education

INTRODUCCIÓN

Actualmente, en las sociedades democráticas es relevante que la ciudadanía sepa manifestar sus puntos de vista y opiniones, especialmente en contextos controversiales, a fin de ejercer la capacidad de justificar ideas y convicciones (Mason y Scirica, 2006); desenvolverse socialmente supone contar con habilidades como formular, razonar, argumentar y demostrar distintas opiniones para desarrollar así un pensamiento crítico que permita a las personas enfrentarse a los desafíos de la vida diaria (Montoya y Monsalve, 2008). Es por esto

que la argumentación es fundamental para ser parte de la sociedad (Means y Voss, 1996). Sin embargo, diversos estudios nacionales e internacionales muestran que las habilidades de argumentación se encuentran débilmente desarrolladas en los niveles iniciales de educación básica (1° a 6° básico) (Manzi y Flotts, 2004)

La presente investigación se anida en un cuarto año básico perteneciente a un colegio de dependencia particular subvencionada que presenta un índice de vulnerabilidad de un 95,3%, ubicado en la zona norte de Santiago. En este curso, se pudo detectar que las estudiantes muestran un nivel descendido de las habilidades argumentativas, lo que se evidencia en la dificultad que les supone responder preguntas que requieran del uso de esta habilidad, ya que solo un 30% de las alumnas se aproximan a una respuesta de tipo argumentativa, y de manera superficial. Una segunda evidencia que sustenta el bajo desarrollo de esta habilidad se establece a través del análisis de una actividad realizada al final de una clase de Historia, en la que tuvieron que responder personalmente, en forma escrita, la siguiente pregunta: *¿La democracia es importante para ti? ¿Por qué?* De las 29 estudiantes que respondieron, el 25% de ellas tendieron a replicar ejemplos trabajados previamente en la sala de clase, evidenciando un nivel insuficiente de respuestas argumentativas. Es necesario tomar en cuenta esta insuficiencia, ya que solo puede considerarse un buen argumento al que contiene supuestos aceptables, importantes e idóneos para sostener una conclusión, siendo estos los criterios que establecen una justificación coherente (Govier, 2010).

La importancia y valor en el desarrollo de esta habilidad radica en que un buen nivel de argumentación en los y las estudiantes promueve el acuerdo entre distintas perspectivas, reconstruye el conocimiento, fuerza a pensar en el propio pensamiento e impulsa la imaginación. Además, promueve el desarrollo lingüístico, del razonamiento y la metacognición (Larraín et al., 2014). Que las alumnas de este curso no desarrollen un nivel básico de argumentación podría incidir en distintos ámbitos del aprendizaje, debido a que esta habilidad, requerida transversalmente en todas las asignaturas en la

escuela, fomenta la construcción de conocimiento y el proceso de pensamiento autorregulado, aún más cuando se discuten puntos de vista contrarios (Schwarz, et al., 2009). Es así como las habilidades de comunicación, y específicamente las de argumentación, juegan un rol importante en el aprendizaje, ya que cuando los estudiantes se enfrentan a ideas contrarias y las debaten aumenta su comprensión conceptual del tema en disputa (Larraín et al., 2014).

Considerando estas evidencias surge la interrogante: ¿cómo fomentar el desarrollo de habilidades argumentativas en un cuarto básico perteneciente a un establecimiento particular subvencionado altamente vulnerable?

Para alcanzar respuestas eficaces, es necesario saber que la argumentación ha recibido diversas perspectivas de análisis y definiciones. Para Camps y Dolz (1995), esta permite analizar y comprender las ideas de los demás de forma crítica, facilitando la resolución de conflictos y terminar con las manipulaciones; su objetivo principal es la defensa de las ideas. Los autores confirman que toda argumentación surge de una problemática o de un conflicto de intereses. Además, ratifican que la argumentación es controversial, ya que el emisor se debe aferrar a un punto de vista y, para que esto suceda, proponen un decálogo, el cual tiene como ideas principales el saber reconocer un tema como polémico y ser consciente de los diversos puntos de vista que existan sobre él, tener una visión propia sobre el tema, desarrollar estrategias para atraer los sentimientos de los demás y aceptar algunos de los argumentos del oponente como concesiones para negociar una posición de compromiso.

En una línea similar, Vignaux (1999) define la argumentación como un conjunto de argumentos que defienden una tesis, es decir, hay argumentación cuando se intenta resolver algún problema, lo que proporciona la oportunidad de que se desplieguen argumentos a favor de la idea principal o en contra de ella.

Desde otra perspectiva, Álvarez (2004) centra su definición en un tipo de discurso que busca convencer a otros sobre algún punto de vista, además de persuadirlo para que realice alguna acción específica

o reforzar sus creencias. En este sentido, la habilidad de justificar se presenta como la acción o intención de influir sobre las ideas o creencias de los demás. Sin embargo, el acto de argumentar se puede dar simplemente porque un sujeto quiere exponer su opinión, sin que necesariamente busque convencer a un receptor sobre su punto de vista. De este modo, el autor distingue dos tipos de argumentación: una basada en el razonamiento (*racional*), en la que se exhiben diversas ideas u opiniones, ya que el tema puede presentar más de una tesis; y otra, en el discurso (*persuasivo*), que busca la adhesión. En la primera, mediante el razonamiento una persona manifiesta un propósito y de este desprende una serie de premisas que convergen a una conclusión que corrobora la tesis que propone. En la segunda, a partir de la estructura propuesta por Toulmin (1958), desde el punto de vista discursivo y de la comunicación, se considera que se debe intencionar la argumentación como una estructura de interacción humana, lo que para Álvarez (2004) supone considerar el contexto en el cual se produce la argumentación y los sujetos que la llevan a cabo, debido a que estos pueden compartir o disputar sobre un conjunto de representaciones del mundo, distintos sistemas de valores y acerca del universo discursivo en el que se realiza el dialecto argumentativo.

El autor identifica tres elementos necesarios para que la argumentación se desarrolle de manera eficaz, los que fueron establecidos previamente por Toulmin (1958) y Toulmin et al. (1984):

1. Argumentos: hechos del mundo empírico que el sujeto argumentador transforma en razones que apoyan su opinión.
2. Conclusión: corresponde a la tesis u opinión que defiende el sujeto argumentador.
3. Premisas: permiten pasar de los argumentos a la conclusión (pp. 186-187).

En efecto, Álvarez plantea que la argumentación es una conversación o interacción con el otro en la que el sujeto presenta su opinión y los argumentos que la sostienen, lo que no quiere decir que la mirada opuesta no tenga otro criterio. Por lo tanto, “siempre que

hay argumentación hay dos opiniones en conflicto (...) si no, no hay por qué argumentar” (Álvarez, 2004, p. 189). Además, señala que no se debe confundir la argumentación con la prohibición o una orden; en estas se busca conseguir un cambio en el comportamiento o ideología de alguien; en cambio, la argumentación se caracteriza por dar una razón para tratar de convencer al receptor.

Para enriquecer el tipo de argumentación racional propuesto por Álvarez, se agrega la perspectiva lógica, propuesta por Rivano (1999), quien declara que la forma de crear un argumento requiere de procedimientos lógicos, entendiendo el argumento como un constructo simbólico que interpreta un conjunto de elementos y relaciones que se utilizan para la formación de premisas. La lógica se encarga de decretar la validez de los argumentos, que en este sentido son una secuencia de afirmaciones, excluyendo la conclusión, que se propone como una consecuencia lógica de la idea principal. Por otro lado, resalta la importancia de distinguir entre la validez de un argumento de la verdad de la conclusión, puesto que “no todo argumento válido produce conclusiones verdaderas y no todo argumento que produce conclusiones verdaderas es válido. Hay, entonces, argumentos válidos con premisas falsas y argumentos válidos con premisas verdaderas” (pp. 17-18). Se entiende, entonces, que un argumento es válido cuando su conclusión se extrae lógicamente, independientemente de que se sea verdadera o falsa.

Por otro lado, Cros (2003) integra el contexto en el que se produce la argumentación, debido a que este no puede desligarse del análisis del discurso en el que se desarrolla aquella. El emisor recurrirá tanto a recursos lingüísticos como no lingüísticos para aumentar la efectividad de su argumento y discurso; a esto le denomina estrategias argumentativas, las cuales operan articulando los razonamientos y/o regulando la interacción oral.

Finalmente, Camps y Dolz (1995) y Álvarez (2004) agregan que, para aprender a producir argumentaciones es necesario que una persona transite por otras actividades como la lectura, la observación, la descripción, la comparación y el análisis de texto, con el propósito

de que tenga un bagaje suficiente de información relacionada que le permita generar su propia opinión respecto de la problemática presentada.

A partir del conocimiento de las diversas perspectivas y definiciones, en esta investigación la argumentación se entenderá como una herramienta propia del discurso, cuya finalidad cambiará de acuerdo con el contexto en donde las personas estén situadas (Cros, 2003), integrando los dos tipos de argumentación postulados por Álvarez (2004): la racional y la persuasiva.

El análisis de la argumentación ha recibido diversos enfoques. Es importante destacar que existe un consenso en que, en educación primaria, los estudiantes tienen un bajo nivel de argumentación (ver, por ejemplo: Chen et al., 2019; Calle y Pérez, 2018; Figueroa et al., 2018; Zambrano et al., 2016; Sánchez et al., 2015; Larraín y Freire, 2012). Un gran número de estudios se desarrolla en el área de las ciencias, resaltando su importancia para la enseñanza y aprendizaje escolar. En esta disciplina, se busca evidenciar cuál es el efecto de los métodos y estrategias argumentativas en la enseñanza de esta área (Polat et al., 2016; Chen et al., 2019; Zuway-R. et al., 2019; Revel et al., 2014; Kim y Roth, 2018; Ortega et al., 2015 y Ortega y Gil, 2019). Por otra parte, estos estudios investigan la promoción de la adquisición de un contenido específico (Polat et al., 2016 y Revel et al., 2014). A la vez, se busca categorizar y describir las dimensiones del tipo de argumento de parte de los estudiantes para identificar la metacognición y la aprehensión de dicha enseñanza (Larraín y Freire, 2012; Sánchez et al., 2015; Jiménez y Vega, 2018 y Larraín et al., 2014). Finalmente, también se ha indagado con el propósito de identificar las estrategias que fomenta la producción de textos argumentativos (Zambrano et al., 2016). Si bien en las ciencias la argumentación es predominante, también se ha estudiado en otras disciplinas en las que se explicita cómo la habilidad de argumentar fomenta la participación e involucramiento de los estudiantes dentro del aula (Brown, 2017). También se ha observado y caracterizado los tipos de argumentación empleados por los estudiantes (Bolívar et al., 2017;

Figuroa et al., 2018; Calle y Pérez, 2018); además, se ha verificado cómo la implementación de estrategias fortalece la producción de discursos argumentativos (Figuroa et al., 2018; Arias y Tolmos, 2016) y se ha llevado a cabo el análisis de la percepción de los profesores frente a esta habilidad (Solar y Deulofeu, 2016). Por otro lado, los artículos de investigación plantean la idea de que la argumentación es una habilidad compleja y la categorizan según sus objetivos. Además, se evidencia un efecto positivo en los y las estudiantes luego de haberlos expuesto a métodos y procesos de argumentación en el contexto escolar (Brown, 2017; Bolívar, et al., 2017; Solar y Deulofeu, 2016; Figuroa et al., 2018; Calle y Pérez, 2018; Figuroa et al., 2018 y Arias y Tolmos, 2016). Por otra parte, se resalta la importancia del conocimiento que el sujeto tenga del tema para que pueda crear justificaciones válidas y de buena calidad. A pesar de crear una distinción entre las investigaciones y sus disciplinas, estas comparten la forma de investigar y sus resultados se han podido agrupar según tres criterios que se revelan a continuación.

Los tipos de argumentos y procesos para crear argumentos escritos han sido indagados (Bolívar et al., 2017 y Figuroa et al., 2018), y en ellos se obtienen distintas categorías, como, por ejemplo: *argumentación única, múltiple, coordinada y subordinada*. De cada una de ellas se desprenden tres subcategorías: *causalidad*, la que se entiende como la forma de razonar la existencia de una causa para determinado efecto, a lo que se asocia su justificación. Luego, *autoridad*, en la cual el emisor utiliza el recurso de basar su defensa con el testimonio o cita de personas especialistas sobre el tema o en expertos que tienen un prestigio dentro de la sociedad. Y finalmente, *ejemplificación*, en la cual se presentan distintos ejemplos que sustentan la premisa expresada en el argumento. Por ende, los estudiantes transitan por doce tipos de argumentos. Entre estos, existe una predominancia de las argumentaciones *únicas* y *múltiples* y, a nivel de subcategoría, prima la *causalidad* (Bolívar et al., 2017). A nivel de creación de argumentos, se declaran seis procesos, los que fueron definidos a partir de una investigación realizada por Figuroa et al. (2018), los

cuales son: planeación, escritura, revisión, reescritura, socialización y publicación. Desde otra perspectiva, se han establecido clasificaciones que resaltan la estructura y las técnicas que los estudiantes utilizan para alcanzar una producción eficaz (Zambrano et al., 2016; Sánchez et al., 2015; Larraín y Freire, 2012 y Ortega et al., 2015). Entre estas investigaciones encontramos, por ejemplo, aquella que identifica procesos metacognitivos utilizados para la producción de textos argumentativos (Sánchez et al., 2015). Otra establece categorías a partir de la estructura del argumento, definiendo cuatro clases de argumentación: la autoridad, la versatilidad, por analogía y desde la distancia (Zambrano et al., 2016). Por otro lado, se declaran clasificaciones para un modelo argumentativo de enseñanza: nivel epistemológico, conceptual y didáctico (Ortega et al., 2015). Por último, está también la investigación que enfoca el nivel de la argumentación en lo conceptual y en el tipo de interacciones (Larraín y Freire, 2012).

Con respecto a los artículos que recogen experiencias de intervenciones que promueven el desarrollo de habilidades argumentativas, tanto en la enseñanza de las ciencias como en la involucración en el contexto escolar, se evidencia un efecto positivo y significativo en los y las estudiantes, ya que mejoraron notoriamente en la calidad de sus argumentos en un aprendizaje específico de las ciencias (Chen et al., 2019; Zuway-R. et al., 2019; Polat et al., 2016; Revel et al., 2014; Kim y Roth, 2018; Ortega y Gil, 2019; Larraín et al., 2014; Arias y Tolmos, 2016; Solar y Deulofeu, 2016 y Brown, 2017). Además, los estudiantes desplegaron distintas habilidades argumentativas acompañadas de estrategias comunicativas orales propias de la argumentación para comunicarse con otros (Arias y Tolmos, 2016; Solar y Deulofeu, 2016 y Brown, 2017).

Otro aspecto analizado son las estrategias y producciones argumentativas; se demostró que los estudiantes se aproximan a una argumentación bajo una postura personal. Sin embargo, no existe un dominio eficiente en ninguna de las tareas, por lo que sus respuestas son escasas en términos argumentativos (Cardona y Tamayo, 2009). Esto demuestra que es posible generar habilidades críticas desde la

situación del entorno para promover la escritura argumentativa (Calle y Pérez, 2018 y Figueroa et al., 2018). Por su parte, Jiménez y Vega (2018) establecen 10 tipos de estrategias que utilizan los alumnos para crear sus argumentos; entre estas se encuentran: referente a la autoridad, descripción, comparación, analogía, generalización, narración, anticipación, causalidad, oposición y propuesta alternativa.

METODOLOGÍA

La presente investigación buscó promover el desarrollo de las habilidades argumentativas de alumnas de cuarto básico pertenecientes a un colegio particular subvencionado de alta vulnerabilidad. Esta investigación se inscribe en un paradigma sociocrítico, según el cual se busca no solo entender el fenómeno, sino también crear un cambio que conlleve la emancipación frente a una dificultad, quitando la inequidad y transformando una situación para promover la libertad de cada persona en una sociedad democrática (Cohen et al., 2017). De acuerdo con los autores, mediante este trabajo se promueve la labor de entregar herramientas a las estudiantes para que resuelvan las dificultades detectadas referidas a sus habilidades argumentativas.

Con este fin se realizó un estudio de caso, porque este indaga en profundidad y por medio de diferentes tipos de recolección de datos según el objetivo propuesto para comprender los hallazgos encontrados respecto de la argumentación. Creswell (2002) señala que este estilo responde a un problema que, al ser estudiado, revelará la comprensión del fenómeno que involucra la aprehensión del evento, que pretende evaluar y transformar una realidad. De esta manera, la investigación permitió evaluar, observar y recolectar datos para establecer hipótesis o validar el objetivo propuesto y así revelar los hallazgos. Mediante este tipo de investigación se realizaron intervenciones que promovieron la habilidad argumentativa.

La muestra es de tipo no probabilístico-intencionado, ya que se seleccionan los casos que se incluirán en ella basándose en el criterio de tipicidad o posesión de las características particulares que se

buscan, de tal manera que se construye una muestra que satisface las necesidades específicas de la investigación (Cohen, Manion y Morrison, 2017). Los criterios de selección establecidos son:

- a) Pertenecer al último año (curso) del primer ciclo básico.
- b) Asistir a un colegio de dependencia particular subvencionado de la zona norte de Santiago.
- c) Presentar un nivel disminuido de habilidades argumentativas.

Finalmente, la muestra está compuesta por 32 estudiantes de género femenino que, al momento del estudio, tenían un promedio de 9 años.

El instrumento utilizado para medir las habilidades argumentativas de las estudiantes consistió en una prueba oral que se realizó tanto de manera previa como posterior a las intervenciones. Esta consistió en la lectura de un texto breve, luego de la cual se debía responder dos preguntas: la primera intencionó un argumento racional y la segunda un argumento persuasivo. Por lo tanto, para su análisis se utilizaron 2 rúbricas, cada una de las cuales evaluó un tipo de argumento. Este instrumento de evaluación corresponde a una rúbrica analítica que, de acuerdo con Tobón (2014), se entiende como una tabla que desglosa los niveles de desempeño en que pueden transitar los estudiantes, que se divide en indicadores, descriptores o criterios específicos sobre rendimiento, con niveles progresivos de dominio que sirven para evaluar el desempeño relacionado con una producción determinada. La construcción de estas tablas evaluativas se realizó a partir de lo expuesto por Álvarez (2014), Cros (2003) y Camps y Dolz (1995), autores que a grandes rasgos mencionan los indicadores idóneos que permiten sostener que una argumentación es válida, acompañándolos de los rasgos comunicativos específicos de un discurso argumentativo. Por lo tanto, el objetivo fue identificar el nivel de habilidades de justificación en los dos tipos de argumentos mencionados por Álvarez (2004).

Cada una de las rúbricas fue sometida a juicio de apreciación a través de una matriz de evaluación. En este caso, fueron 3 expertos quienes tuvieron que evaluar las rúbricas considerando dos dimensiones: coherencia y pertinencia. En la primera, se buscó determinar que cada

indicador tuviera una relación lógica con el objetivo que tributa. La segunda, buscó establecer la importancia o lo esencial del indicador, es decir, pertenecer al instrumento. Una vez recibida la información, se tomaron las decisiones necesarias de acuerdo con las sugerencias realizadas por los evaluadores, resultando las rúbricas finales, que poseen indicadores de evaluación comunes tales como formulación de opinión, razonamiento, estructura del argumento, elementos propios del argumento y calidad, consistencia en la afirmación y adecuación al contexto. Lo que las diferencia es que para la que evalúa el argumento persuasivo se incorpora el indicador persuasión. Por lo tanto, la rúbrica del argumento racional tiene un puntaje máximo de 16, mientras que el persuasivo es de 24 puntos.

LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN

El levantamiento de la información se realizó a través de un cuestionario oral de manera individual, el cual fue aplicado a cada una de las estudiantes por orden alfabético. Para su aplicación, las estudiantes debían leer el caso propuesto hasta dos veces en caso de ser necesario; además, se les permitió realizar la lectura en voz alta o baja. A continuación, respondieron las dos preguntas de manera oral.

En primer lugar, el promedio de las respuestas duró 2 minutos y 19 segundos. De manera posterior, se realizaron 11 intervenciones que tenían como objetivo fomentar las habilidades argumentativas orales de las estudiantes. Estas fueron planificadas de tal manera que fueron incrementando la complejidad de las habilidades, objetivos y actividades. Cómo se puede observar en la tabla 1, la primera intervención se queda en el primer rango de complejidad, consistente en comprender el significado de la argumentación, mientras que la última actividad alcanza un alto grado de complejidad, ya que las alumnas realizan un debate.

Tabla 1
Resumen intervenciones

N.º	Tiempo	Objetivo	Actividad	Evaluación
1	45 minutos	Comprender el significado de la argumentación, sus características y elementos trabajando de manera rigurosa.	Las estudiantes identifican los elementos propios de la argumentación por medio de ejemplos escritos y orales. Esto se realiza en el conjunto de toda la clase.	Observación directa y registro anecdótico.
2	90 minutos	Identificar el uso de la argumentación persuasiva y de la racional, ejercitando en una guía de trabajo.	Se aplica una guía de trabajo en la que deben identificar los tipos de argumentos y situaciones en las cuales utilizarían argumentos racionales o persuasivos. Al finalizar la clase se hace una puesta en común.	Revisión de guías mediante una pauta creada previamente.
3	90 minutos	Crear una columna de opinión sobre una película, considerando las características propias del argumento, demostrando una actitud activa frente al trabajo realizado.	Las estudiantes deberán crear una columna de opinión sobre una película de su elección. En esa columna tienen que plasmar su opinión de manera justificada e incorporar dos argumentos que busquen convencer a los demás de ver dicha película. Al finalizar se dará el tiempo para exponer las columnas.	Retroalimentación inmediata por medio de las tarjetas de colores (coevaluación y heteroevaluación).
4	90 minutos	Crear un objeto y simular su venta argumentando acerca de su utilidad, buscando persuadir al comprador, demostrando disposición por expresarse de manera oral.	Las estudiantes deberán crear un objeto y deberán simular su venta, para lo cual deberán convencer a las demás estudiantes por medio de su argumentación persuasiva. Las demás estudiantes cumplen el rol de compradores por medio de las tarjetas de colores.	Retroalimentación inmediata por medio de las tarjetas de colores (coevaluación y heteroevaluación).
5	90 minutos	Argumentar de manera oral sobre el uso e importancia de un objeto, demostrando disposición por expresarse de manera creativa.	Dentro de una caja sin vista hacia su fondo se encuentran distintos objetos; cada estudiante tendrá la oportunidad de sacar uno al azar y deberá argumentar sobre su uso e importancia.	Escala Likert y uso de tarjetas de colores (coevaluación y heteroevaluación).
6	45 minutos	Comunicar opiniones y puntos de vista de manera justificada sobre temas específicos, demostrando respeto por las distintas posiciones.	Las estudiantes se juntan con su compañera de puesto. Cada pareja deberá analizar un caso acompañado de imágenes, aparte de una ficha que ayudará a ordenar sus ideas. Cada pareja pasará a exponer sobre su punto de vista, argumentando el porqué.	Retroalimentación inmediata por medio de las tarjetas de colores (coevaluación y heteroevaluación).

N.º	Tiempo	Objetivo	Actividad	Evaluación
7	45 minutos	Analizar argumentos persuasivos y racionales demostrando disposición por expresarse de manera oral.	El curso se dividirá en 8 grupos; a cada uno de ellos se le ofrecerá argumentos escritos de los dos tipos. Las estudiantes deberán clasificarlos y analizarlos. Al finalizar, cada grupo expone sobre su decisión y forma de trabajar.	Lista de cotejo por cada grupo.
8	90 minutos	Comprender el debate como un formato de comunicación propio de la argumentación y sus características, planificando por medio de la investigación y redacción de argumentos coherentes sobre un caso, demostrando disposición e interés por expresarse de manera oral.	Las estudiantes observan un video informativo sobre el debate y luego comentan los ejemplos mostrados. Se reúnen en grupos y evalúan los casos y sus posibles posturas. Se entrega una ficha de trabajo para planificar las ideas. Los casos de discusión fueron: ¿El cantante popular Bad Bunny fomenta el maltrato animal al pintar conejos de color rosado? ¿El joven youtuber debe ir a la cárcel por broma a vagabundo? (Se les presentan los casos y se les entrega información) (Se toma la decisión de continuar esta clase otro día por falta de tiempo para organizarse).	Lista de cotejo por cada grupo.
9	90 minutos	Expresar sus argumentos por medio del debate planificado la clase anterior, demostrando respeto por las diversas opiniones y puntos de vista.	Se realizan los debates; la profesora guía el desarrollo de estos teniendo el rol de mediadora.	Rúbrica simple para evaluar el desempeño de la argumentación oral.
10	45 minutos	Recordar y explicar el significado de la argumentación, sus características y elementos, demostrando interés por compartir lo aprendido.	Las estudiantes se reúnen en parejas y realizan un mapa conceptual sobre lo comprendido en argumentación.	Lista de cotejo por cada grupo.

Fuente: Elaboración propia

A lo largo de las intervenciones, se trabajó con tarjetas de colores (verdes y amarillas), las que fueron utilizadas para evaluar y retroalimentar el trabajo de las estudiantes. Las tarjetas verdes se levantan si están de acuerdo con la argumentación realizada y si es que es completa y adecuada; mientras que la amarilla significa que se debe mejorar. Las alumnas deben dar la razón de su elección.

Una vez finalizadas las intervenciones, se realizó otro cuestionario oral distinto al anterior. Sin embargo, comparten la misma estructura y objetivo. Este fue aplicado siguiendo los mismos lineamientos de la

aplicación anterior. En segundo lugar, el promedio de las respuestas duró 3 minutos y 17 segundos.

Para analizar los datos, en ambos casos se traspasaron los puntajes obtenidos por cada una de las alumnas en una tabla, para posteriormente promediar las respuestas y encontrar el porcentaje de logro obtenido por cada tipo de argumento.

RESULTADOS

La presente investigación buscaba indagar en las habilidades argumentativas. En primer lugar, se identifica el nivel de las estudiantes, para luego determinar el nivel de argumentación alcanzado una vez finalizadas las intervenciones. Posteriormente, se comparan los resultados obtenidos por las alumnas, demostrando el porcentaje de aquellas que obtuvieron un logro mayor a un 60% o menor para cada uno de los argumentos, tanto de manera previa como posterior a las intervenciones; además, se equiparan los puntajes obtenidos en ambas evaluaciones de cada una de las estudiantes respecto de ambos tipos de argumentos. Por último, se analizan los porcentajes de logro en cada uno de los indicadores de evaluación, tanto del argumento racional como del persuasivo, en las dos ocasiones evaluativas.

Con respecto al nivel de argumentación inicial de las estudiantes, es posible observar que la totalidad de las respuestas presentó un nivel de argumentación inferior a un 50% en ambos tipos de argumentos, siendo el racional (39%) levemente superior al persuasivo (36%). Después de las intervenciones, se observó que ambos tipos de argumentos lograron un nivel de argumentación sobre el 60%, siendo nuevamente el racional (66%) superior al persuasivo (61%).

Específicamente, y como muestra la tabla 2, se puede apreciar que en una primera instancia más de la mitad de las estudiantes se encuentra bajo el porcentaje de logro esperado en ambos tipos de argumentos. En esta ocasión, se establece el porcentaje de logro a partir del 60%. Por el contrario, se evidencia en una segunda instancia

que más de la mitad de las estudiantes presenta un porcentaje de logro sobre el esperado.

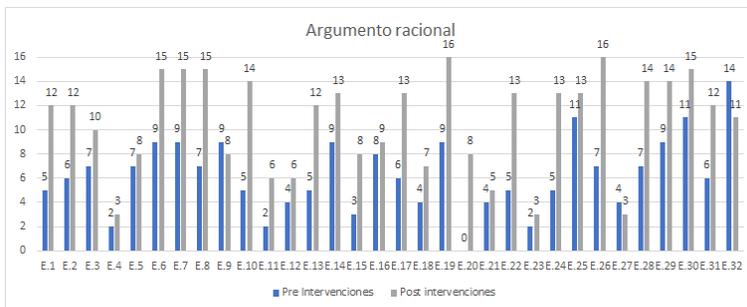
Tabla 2
Porcentaje de logro de las estudiantes en ambos tipos de argumentos.
 (Resultados comparativos)

	Argumento racional		Argumento persuasivo	
	Antes de intervención	Después de intervención	Antes de intervención	Después de intervención
Alumnas con resultados sobre un 60%	9%	62,5%	12,5%	59,3%
Alumnas con resultados bajo un 60%	91%	37,5%	87,5%	40,6%

Fuente: Elaboración propia

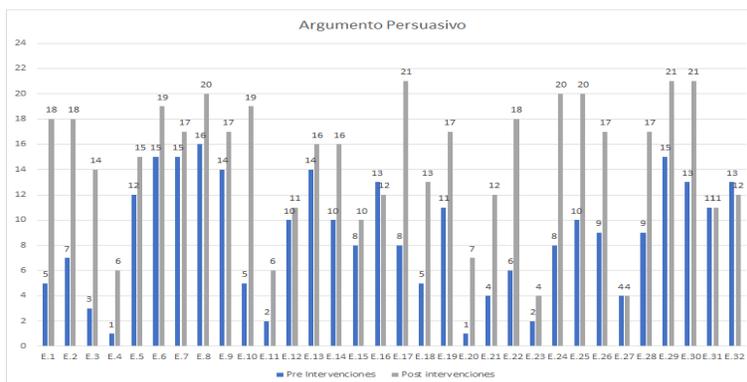
Por otro lado, se puede observar que, previo a las intervenciones, en ninguno de los dos tipos de argumentos se alcanzó el puntaje máximo. En el argumento racional el puntaje más alto obtenido fue de 14 puntos y el mínimo de 0; mientras que en el argumento persuasivo el puntaje más alto fue de 16 y el mínimo de 1. Luego de las actividades, los resultados demostraron que en el argumento racional dos estudiantes alcanzaron el puntaje máximo (16) y el más bajo fue de 3. Por su parte, en el argumento persuasivo, el puntaje más alto fue 21 y fueron tres las estudiantes que lo alcanzaron, y el puntaje más bajo fue de 4 puntos. Para tener más información acerca de los puntajes de cada una de las estudiantes, pueden verse el gráfico 1 para el argumento racional y el gráfico 2 para el argumento persuasivo.

Gráfico 1
Puntaje obtenido para el argumento racional por cada una de las estudiantes en ambas instancias evaluativas. (Resultados comparativos).



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 2
Puntaje obtenido para el argumento persuasivo por cada una de las estudiantes en ambas instancias evaluativas. (Resultados comparativos).



Fuente: Elaboración propia

Esta información resultante se evaluó y analizó a través de una rúbrica creada para cada tipo de argumento. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en las dos instancias evaluativas, es decir, de manera diagnóstica y posterior a las intervenciones para cada uno de los argumentos (ver tabla 2), con la finalidad de comparar el porcentaje obtenido en cada uno de los indicadores.

Tabla 3
Porcentaje de logro de cada uno de los indicadores de evaluación de ambos argumentos. (Resultados comparativos).

Indicadores	Argumento racional		Argumento persuasivo	
	Antes de intervención	Después de intervención	Antes de intervención	Después de intervención
Formulación opinión de	80%	95%	70%	90%
Razonamiento	57%	65%	53%	65%
Estructura del argumento	7%	58%	7%	47%
Elementos propios del argumento y calidad	22%	62%	22%	52%
Consistencia en la afirmación	63%	82%	65%	80%
Adecuación al contexto	53%	72%	53%	75%
Persuasión	-----	-----	34%	59%

Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente texto tuvo por objetivo general exponer los resultados de una investigación referida al desarrollo de las habilidades argumentativas orales en alumnas de cuarto año básico, pertenecientes a un colegio particular subvencionado de la zona norte de Santiago. Se desarrolló a través de tres objetivos específicos. Primero, determinar el nivel de argumentación inicial de las alumnas. Luego, promover el desarrollo de las habilidades argumentativas por medio de la implementación de intervenciones y, por último, determinar el nivel de argumentación que presentan las alumnas una vez finalizadas las intervenciones.

Considerando los objetivos y el proceso mediante el cual se realizó esta investigación, se pudo precisar el nivel de argumentación de las estudiantes de manera diagnóstica, lo que evidenció que, si bien lograban formular un juicio de opinión, este carecía de las estructuras propias de la argumentación y de las explicaciones que lo

justifican, por lo que desarrollaban sus ideas de manera incompleta, según lo establecido por Cardona y Tamayo (2009). Por otro lado, una gran parte de los artículos investigados coinciden en realizar intervenciones para promover las habilidades argumentativas, y los resultados demostraron un efecto positivo en la calidad de los argumentos (Chen et al., 2019; Zuway-R. et al., 2013; Polat et al., 2016; Revel et al., 2014; Kim y Roth, 2018; Ortega y Gil, 2019; Larraín et al., 2014; Arias y Tolmos, 2016; Solar y Deulofeu, 2016 y Brown, 2017), al igual como ocurrió en esta investigación. De este modo, las estudiantes lograron trabajar colaborativamente, ya que se apropiaron de la argumentación colectiva como una herramienta propia del discurso argumentativo; en efecto, comenzaron a comparar sus ideas, refutaron sus puntos de vista, retroalimentaron y explicaron según sus propias visiones y opiniones, con la finalidad de crear su propio argumento, tal como lo ha constatado Brown (2017). Además, se puede evidenciar que las estudiantes mejoraron notoriamente en las habilidades comunicativas orales contextualizando su vocabulario y desenvolvimiento, al igual que lo establecen Arias y Tolmos (2016), Solar y Deulofeu (2016) y Brown (2017).

Es relevante abordar la temática planteada porque las habilidades de argumentación son sustanciales para el aprendizaje, ya que cuando los y las alumnas se enfrentan a ideas contrarias y las debaten aumentan su comprensión conceptual del tema (Larraín et al., 2014). La argumentación resulta clave para el desarrollo del pensamiento en el sistema educativo, específicamente por el rol y el uso que se debe otorgar al discurso argumentativo dentro y fuera del aula. Esta investigación satisface la necesidad de mejorar competencias que sean coherentes con el ideario que hoy predomina en el discurso social educativo, a fin de contribuir a disminuir brechas en el ejercicio eficaz de la comunicación y generar un beneficio en la formación de los estudiantes para el avance de una sociedad en la que se destaquen las habilidades sociales independientemente del lugar de procedencia. Por otro lado, esta investigación puede ser implementada en cualquier contexto de manera transversal, ya que se puede incorporar en distintas

estrategias de enseñanza porque favorece el aprendizaje de todos los contenidos disciplinares, considerando que es especialmente relevante para el desarrollo de la alfabetización científica y el pensamiento crítico.

Debido al poco tiempo disponible para realizar la investigación, ya que se aproximaba la prueba nacional estandarizada SIMCE, se presentaron algunas limitaciones para investigar el problema. Una de ellas dice relación con las intervenciones realizadas, ya que se buscaba establecer y ejecutar más estrategias para promover la argumentación oral y trabajarla de manera exhaustiva durante un período que permitiera la facilitación de la argumentación de manera cotidiana dentro de la sala de clases, más que en la propia implementación del estudio. Dadas estas circunstancias, las intervenciones se tuvieron que hacer de manera continua en un lapso de dos semanas. Otra de las limitaciones tiene que ver con el tiempo transcurrido desde la finalización de las intervenciones con la pesquisa de resultados posteriores, debido a que la mayoría de los test posteriores fueron realizados al día siguiente de la última intervención y los que no se alcanzaron a efectuar en ese momento se hicieron luego de la reincorporación de las estudiantes al establecimiento después de los primeros días de la crisis que se vivió en Chile (11 de octubre de 2019); este factor social, por su magnitud, pudo haber incidido en el plano emocional y haber interferido en el desenvolvimiento de las alumnas y en la estabilidad de los aprendizajes referidos a la argumentación durante ese momento.

Se espera que, a partir de esta investigación, se abran nuevas posibilidades, para indagar a nivel comunal y así identificar el nivel de argumentación y promover las habilidades argumentativas con todos los estudiantes de 4° año básico que asistan a establecimientos de la misma zona y de distintas dependencias educacionales. Por otro lado, se podría ahondar en el proceso de argumentación escrita y verificar cómo se relaciona con las habilidades de argumentación oral, ya que para desarrollar la argumentación escrita se transita desde lo comprensivo a lo productivo, lo que resulta indispensable para el dominio del lenguaje escrito, involucrando una dimensión

estructural en la capacidad de sostener un punto de vista y poder elaborarlo. Finalmente, se podrían investigar las causas de la ausencia de argumentación en el contexto escolar y constatar la relación que tiene esta carencia con la visión de los profesores sobre la argumentación y cómo estos la incorporan en la enseñanza.

REFERENCIAS

- Álvarez, G. (2004). *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Universidad de Concepción.
- Arias, M. y Tolmos, D. (2016). La actividad metaverbal en la enseñanza de la argumentación oral en niños de tercer grado de básica primaria. *Zona Próxima*, (25), 49-69. <https://doi.org/10.14482/zp.22.5832>
- Bolívar, W., Chaverra, D. y Monsalve, M. (2015). Argumentación y uso de aplicaciones web 2.0 en la educación básica. *Lasallista de Investigación*. 12(1), 58-64. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69542290006>
- Brown, R. (2017). Using collective argumentation to engage students in a primary mathematics classroom. *Mathematics education research*, 29, 183-199. <http://dx.doi.org/10.1007/s13394-017-0198-2>
- Calle, G. y Pérez, J. (2018). La construcción de argumentos multimodales digitales en la básica primaria. *Revista Aletheia*, 10(2), 38-55. <http://dx.doi.org/10.11600/21450366.10.2aletheia.38.55>
- Camps, A. y Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (26), 5-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941554>
- Cardona, D. y Tamayo, O. (2009). Modelos de argumentación en ciencias: una aplicación a la genética. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2). <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/169>

- Chen, H. H., Wang, H. H., Lu, Y. Y. y Hong, Z. R. (2019). Bridging the gender gap of children's engagement in learning science and argumentation through a modified argument-driven inquiry. *International of science and math education*. 17(2). 635- 655. <https://doi.org/10.1007/s10763-018-9896-9>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2017). *Research methods in education*. Routledge.
- Creswell, J. (2002). *Research design: qualitative, quantitative and mixed method approaches*. Sage.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase: argumentación y discurso docente*. Ariel Lingüística.
- Figueroa, B., Aillon, M. y Neira, A. (2018). Escritura argumentativa en enseñanza primaria chilena: un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 59-68. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1710>
- Figueroa, J., Meneses, A. y Chandía, E. (2018). Desempeños en la calidad de explicaciones y argumentaciones en estudiantes chilenos de 8° básico. *Revista Signos*, 52(99), 31-54. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000100031>
- Govier, T. (2010). *A practical study of argument*. Wardsworth.
- Jiménez, G. y Vega, L. (2018). Estrategias argumentativas en situaciones naturales de interacción en el aula de nivel preescolar. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 113-131. <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v32i125.31976>
- Kim, M. y Roth, W. M. (2018). Dialogical argumentation in elementary science classrooms. *Cultural Studies of Science Education*, 13(4), 1061-1085. <http://dx.doi.org/10.1007/s11422-017-9846-9>
- Larraín, A. y Freire, P. (2012). El uso de discurso argumentativo en la enseñanza de ciencias: un estudio exploratorio. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 133-155. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200009>

- Larraín, A., Freire, P. y Olivos, T. (2014) Habilidades de argumentación escrita: una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. *Psicoperspectivas*, 13(1), 94-107. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-287>
- Larraín, A., Howe, C. y Cerda, J. (2014). Argumentación en enseñanza en clase completa y aprendizaje de ciencias. *Psykhé*, 23(2), 1-15. <https://doi.org/10.7764/psykhe.23.2.712>
- Larraín, A., López, P., Morán, C., Sánchez, A. y Villacencio, C. (2014). *Argumentar para aprender mejores ciencias*. Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT). <https://centroderecursos.educarchile.cl/handle/20.500.12246/55556>
- Leitão, S. (2000). The potential of argument of knowledge building. *Human Development*, 43(6), 332-360. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1159/000022695>
- Leitão, S. (2008). Arguing and learning. En C. Lightfoot & M. Lyra (Eds.) *Challenges and strategies for studying human development in cultural context* (251-252). Firera Publishing.
- Manzi, J. y Flotts, P. (2004). *Examen de comunicación escrita: Informe general de resultados aplicación 2004*. Centro de Medición. Escuela de Psicología Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Manzi, J. y Flotts, P. (2006). *Examen de comunicación escrita: Informe general de resultados 2004*. Centro de Medición. Escuela de Psicología Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Mason, L. y Scirica, F. (2006). Prediction of students argumentation skills about controversial topics by epistemological understanding. *Learning and Instruction*, 16(5), 492-509. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.09.007>
- Mason, L. y Santi, M. (1994). Argumentation structure and metacognition in constructing shared knowledge at school. *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (New Orleans, LA, April 4-8, 1994). <https://eric.ed.gov/?id=ED371041>

- Means, M. y Voss, J. (1996). Who reasons well? Two studies of informal reasoning among children of different grade, ability, and knowledge levels. *Cognition and Instruction*, 14(2), 139-178. https://doi.org/10.1207/s1532690xci1402_1
- Montoya, J. y Monsalve, J.C. (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (25). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194215513012>
- Ortega, F., Tamayo, O. y Bargalló, C. (2015). La argumentación en clase de ciencias, un modelo para su enseñanza. *Educação e Pesquisa*, 41(3). 629-646. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507129480>
- Ortega, V. y Gil, C. (2019). La naturaleza de la ciencia y la tecnología. Una experiencia para desarrollar el pensamiento crítico. *Revista Científica*, 35(2), 167-182. <https://doi.org/10.14483/23448350.14095>
- Polat, H., Bilge, F. y Aydogan, N. (2016) The effect of the argumentation method on student success. *ERPA International Congresses on Education 2015 (ERPA 2015)*. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162601108>
- Revel, A., Meinardi, E. y Adúriz, A. (2014). La argumentación científica escolar: contribución a la comprensión de un modelo complejo de salud y enfermedad. *Ciencias Educativas*, 20(4), 987-1001. <https://doi.org/10.1590/1516-73132014000400014>
- Rivano, E. (1999). *De la argumentación*. Bravo y Allende Editores.
- Sánchez, J., Castaño, O. y Tamayo, O. (2015). La argumentación metacognitiva en el aula de ciencias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez, y Juventud*, 13(2), 1153-1168. <https://doi.org/10.11600/1692715x.13242110214>
- Solar, H. y Deulofeu, J. (2016). Condiciones para promover el desarrollo de la competencia de argumentación en el aula de matemática. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 30(56), 1092-1112. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v30n56a13>

- Tobón, S. (2014). *Rúbricas socioformativas (mapas de aprendizaje)*. CIFE.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge University Press.
- Toulmin, S., Rieke, R. y Janik, A. (1984). *An introduction to reasoning* (2a ed.). Collier Mac Millan.
- Vignaux, G. (1999). *L'argumentation. Essai d'une logique discursive*. Droz.
- Zambrano, J. D., Orozco, A. y Caro, M. A. (2016). Estrategias para la enseñanza de la producción de textos argumentativos en el área de ciencias biológicas. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 43-55. <https://doi.org/10.14483/calj.v18n1.8991>
- Zuway-R., H., Huann-shyang, L., Hsin-Hui, W., Hsiang-Ting, C. & Kuay-Keng, Y. (2013) Promoting and Scaffolding Elementary School Students' Attitudes Toward Science and Argumentation Through a Science and Society Intervention. *International Journal of Science Education*, 35(10), 1625-1648, <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.734935>



El rol de las imágenes mentales en la educación imaginativa y ecológica

Gillian Judson

Simon Fraser University

Traducción de María de la Luz Matte

RESUMEN

Este artículo explora cómo podrían contribuir las imágenes mentales evocadas mediante la palabra a mejorar el aprendizaje de contenidos en todo el currículum y cómo podrían ayudar a desarrollar en los estudiantes la *comprensión ecológica*: ese profundo sentido de conexión con un mundo vivo y el cuidado y la preocupación por vivir de una manera diferente en él. Pretendo explicar la importancia de abordar con mayor profundidad las imágenes mentales en los procesos de aprendizaje, tomando como referencia el trabajo de Elliot Eisner y Kieran Egan. El artículo concluye con una discusión de las implicancias pedagógicas que tiene el diseño de experiencias pedagógicas basadas en el involucramiento de estudiantes y profesores desde la creatividad con los contenidos del currículum, en la medida en que estas resultan más significativas y motivadoras para los estudiantes.

Palabras claves: imágenes mentales, compromiso emocional, imaginación comprensión ecológica, adquisición de conocimientos

Este artículo apareció originalmente en el *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, volumen 37, número 4, de 2014. Se agradece a la revista por la autorización para traducir y publicar el artículo.

INTRODUCCIÓN

“Me encuentro sentada bajo un sicomoro junto al arroyo Tinker. Estamos a principios de la primavera.

“He venido al arroyo –al tramo del arroyo que discurre por detrás de la casa–, a mediodía, para sentir en el aire la delicada concentración de calor, el auténtico calor del sol, y para ver cómo descienden las aguas nuevas”. (Dillard, 1990, p. 129)

Estoy releendo el libro *Una temporada en Tinker Creek* de Annie Dillard (1990) y, al igual que la primera vez que me encontré con este texto, estoy asombrada de cómo me siento imaginativamente transportada hacia su experiencia. Las vívidas imágenes mentales que ella utiliza evocan en mí fuertes respuestas emocionales y sensoriales. En la medida en que avanzo en la lectura, no estoy de ninguna manera cerca de Tinker Creek o del sicomoro en el cual ella se apoya, pero de hecho puedo, *a través de* sus palabras, *sentir* su corteza en mi espalda. Puedo *sentir* la sensación física que ella describe vívida y detalladamente. Puedo sentir el mundo en el cual estoy inmersa, más aún, puedo *sentir* una extraña mezcla de emociones confrontándose: ¿humildad?, ¿asombro?, ¿confusión?, ¿placer?, ¿preocupación? Así me siento súbitamente impactada por cómo pone en primer plano, a través de sus palabras, la vida y su abundancia.

Annie Dillard es una de las muchas escritoras talentosas que disfruto leer y es una experta en evocar imágenes mentales. Es una artista que usa las palabras para pintar en las mentes de sus lectores lienzos poderosos, seductores y cargados de emoción. Sus imágenes dejan en mí una profunda impresión –su significado sigue resonando en mí mucho tiempo después que he dejado el libro– y me siento impactada por la potencia de sus imágenes mentales y cómo provocan mi imaginación y sensación de asombro.

“Este sicomoro es antiguo; la parte más baja de la corteza está siempre grisácea debido a las crecidas que todos los años golpean su tronco. Como muchos sicomoros, este también es peculiar, muy dado a los vuelos y a las desviaciones. Su tronco se inclina hacia el arroyo formando un ángulo vertiginoso, y desde ese tronco se extiende una rama larga y delgada que se derrama sobre la orilla opuesta sin bifurcarse. El arroyo refleja la superficie moteada de esa rama, clara incluso en comparación con las nubes más altas; su imagen palidece todavía más y se estrecha a medida que atraviesa las aguas, se rompe en mil pedazos en los rápidos y se vuelve a juntar más adelante, temblorosa y jaspeada, como si hubiera un reptil primitivo y enorme por debajo de ella”. (Dillard 1990, p. 130)

EL INICIO: MI VISIÓN DE UNA PEDAGOGÍA IMAGINATIVA Y ECOLÓGICA

Este artículo representa el inicio de lo que espero sea una investigación más profunda y extensa sobre el rol de las imágenes mentales en una enseñanza imaginativa y ecológica. Quiero explorar cómo las imágenes mentales evocadas por medio de palabras pueden mejorar el aprendizaje de contenidos en todo el currículum y cómo podrían ayudar a desarrollar en los estudiantes la *comprensión ecológica*: ese profundo sentido de conexión con un mundo vivo y el cuidado y la preocupación por vivir de una manera diferente en él. Comienzo por entregar los fundamentos de este estudio para incorporar con mayor profundidad las imágenes mentales en el proceso de enseñanza. Tanto Elliot Eisner (2011) como Kieran Egan (1979, 1997, 2005) dan testimonio de la potencia de estas y su inmenso valor para el aprendizaje. Ambos también reconocen su ausencia en la mayoría de las salas de clases.

Mi objetivo es mostrar lo que es posible para la enseñanza si tomamos en serio la noción de Eisner (2011) en cuanto que la imagen es el núcleo de la educación. Lo que planteo al final de este artículo es

una síntesis de las implicancias pedagógicas y un bosquejo del tipo de pedagogía que se requiere para situar las imágenes en el centro de la educación. Una pedagogía basada o focalizada en imágenes no encaja bien en los modelos educacionales basados en los objetivos con los cuales reciben su formación la mayoría de los profesores, por lo que intentaré evocar una nueva imagen: a través de este nebuloso modelo de nuestro currículo de enseñanza brilla una nueva posibilidad para lograr experiencias educacionales más significativas y motivadoras, basadas en el uso de la imaginación de estudiantes y profesores para conectarse con los contenidos del currículo. Aunque el desarrollo en detalle de una pedagogía basada en el uso de la imagen es tema para otro texto, aquí bosquejo las bases de lo que se necesita para lograr que los alumnos aprendan usando las imágenes y el modo cómo podemos cultivar en los estudiantes, desde tempranas edades, la agudeza emocional y mental que se requiere para experimentar y describir de manera sugerente las maravillas del mundo que los rodea.

A lo largo del artículo utilizo ejemplos de las inspiradoras y evocadoras palabras de Annie Dillard. Espero que al incluir su voz junto a la mía, mientras escribo un artículo de alguna manera atípico, pueda darles a ustedes la oportunidad de experimentar el poder de las imágenes para involucrar al cuerpo y evocar una sensación de asombro. Los invito a conocer sus palabras y a permitir que las imágenes surjan en sus mentes.

POR QUÉ LAS IMÁGENES MENTALES SON IMPORTANTES: PERSPECTIVAS DE ELLIOT EISNER Y KIERAN EGAN

Elliot Eisner (2011) coloca las imágenes en el centro mismo de la educación. Argumenta que los estudiantes simplemente no pueden aprender a menos que las imágenes estén ligadas al contenido que enseñamos: “Si quieres asegurar un aprendizaje verbal sin sentido en tu clase, asegúrate de que los niños no tengan imágenes para lo

que estás tratando de enseñarles” (p. 31). Señala cómo las imágenes pueden ser empleadas para representar ideas muy complejas y, a través de sus características únicas, pueden evocar significados que trascienden el lenguaje. Las imágenes, para los profesores, son el medio a través del cual podemos captar significados que nuestras palabras por sí solas no pueden expresar.

Los grandes maestros lo saben desde hace mucho tiempo: las imágenes evocan un significado complejo y pueden enriquecer ese significado poniendo de relieve aquello que es inexpresable en las palabras. Eisner da un ejemplo de cómo Sócrates trató de evocar el significado de la naturaleza del conocimiento en *La República* con la analogía de una línea que describe las diferencias en la claridad del conocimiento, desde la conjetura y la creencia hasta la comprensión. Basándose en su evaluación del conocimiento de Glaucón, Sócrates se dio cuenta de que no había tenido mucho éxito en la enseñanza de este concepto, por lo que a continuación evocó el significado a través de una imagen. Es probable que estén familiarizados con la imagen de Platón de la caverna en el Libro 7 de *La República* (Ferrari, 2000). Para la mayoría de la gente, y para Glaucón, la imagen de la caverna evoca más significado que la analogía de la línea. La imagen de la caverna nos atrae somáticamente: “vemos”, de alguna manera, las sombras danzando; sentimos, de repente, la sensación de incertidumbre ante lo que estamos viendo; podemos tener el impulso de darnos la vuelta y, en nuestra imaginación, sentir nuestra incapacidad para hacerlo, restringidos por las cadenas que nos sujetan. Por lo tanto, las imágenes evocan nuestros sentidos y, lo que es más importante, nuestras emociones; evocan un significado que trasciende las palabras (Eisner, 2011).

Kieran Egan, como Eisner, reconoce la fuerza pedagógica de las imágenes (1979, 1997, 2005). Egan identifica las imágenes mentales evocadas a partir de las palabras como una de las herramientas de aprendizaje más poderosas –o lo que él llama “herramientas cognitivas”– que los seres humanos tienen para mediar y dar sentido a sus experiencias. Por muy pequeñas que sean, las imágenes creadas en

nuestras mentes tienen un componente afectivo; evocan la imaginación humana. Una imagen poderosa entrelaza el contenido curricular con la emoción humana y, posiblemente, con una experiencia física o somática. Como bien sabían los bardos, evocar imágenes mentales con palabras era una forma efectiva de hacer que el contenido de las historias fuera significativo para los oyentes. Desde que los seres humanos comenzaron a hablar con fluidez –y tuvieron que hacer frente al desafío de mantener la cohesión dentro de grupos sociales más grandes–, la imagen mental vívida ha tenido un valor inmenso como herramienta de “socialización” y aprendizaje. Integra el conocimiento en una forma memorable; vincula las respuestas emocionales con su contenido. Egan (1997) destaca que la imagen vívida que se evoca a partir de las palabras es una de las primeras herramientas de pensamiento que desarrollamos cuando aprendemos a hablar un idioma oral, pero que también permanece con nosotros a lo largo de nuestra vida.

Así que, tanto para niños como adultos, desde hace 2.500 años hasta el presente, las palabras pueden ser empleadas ingeniosamente para estimular imágenes poderosas y memorables en la mente. Desafortunadamente, tendemos a ignorar el valor pedagógico de la imagen mental en nuestra metodología de enseñanza y rara vez, si es que lo hacemos, aprendemos acerca de su poder para el aprendizaje en la formación de profesores.

“Estoy sentada bajo un sicomoro: soy un caparazón blando y descascarillado, vulnerable al más mínimo soplo del viento o azote de la arena. El presente de nuestra vida parece distinto debajo de los árboles. Los árboles ejercen su dominio. Los árboles no acumulan vida, sino madera seca, como una cota de malla cada vez más espesa. De hecho, sus posibilidades de salir adelante aumentan con la edad”. (Dillard, 1990, p. 138)

IMÁGENES MENTALES: ALGUNAS CARACTERÍSTICAS PEDAGÓGICAS

Eisner (2011) señala las características de las imágenes que apoyan su valor en el aula. Estas incluyen: a) su naturaleza multisensorial, b) su conexión con las emociones humanas y la imaginación, c) su capacidad para evocar múltiples tipos de relaciones, y d) sus diferentes formas (lo que él llama la imagen *recordada* y la imagen *imaginativa*).

Las imágenes son multisensoriales

Eisner (2011) describe las imágenes mentales como multimodales o multisensoriales; las imágenes pueden evocar todos los sentidos del cuerpo:

Las imágenes pueden formarse en cualquier modalidad sensorial. Tendemos a pensar que las imágenes son visuales, pero las imágenes también pueden ser auditivas. Pueden ser táctiles. Pueden ser olfativas. De hecho, las imágenes pueden adaptarse a cualquier modalidad sensorial que opere en un individuo. (pp. 30-31)

Como sugiere Eisner, el lenguaje que usamos para hablar de las imágenes tiende a llevarnos a pensar en ellas como algo visual. Su argumento es que su poder educativo se relaciona con la forma en que todo el cuerpo puede involucrarse en una imagen evocadora creada en la mente. ¿Ha experimentado alguna vez ese repentino cambio en el tiempo y el espacio cuando un olor o sonido en particular lo transportó imaginativamente a un lugar y tiempo diferentes? Una imagen poderosa puede generar múltiples percepciones corporales que se vinculan al proceso de aprendizaje. Podemos aprender, a través de las imágenes, de modo que se utilicen las herramientas de aprendizaje del cuerpo y contribuyan al significado del conocimiento para los estudiantes.

Las imágenes evocan la emoción y la imaginación

Eisner (2011) también observó que las imágenes a menudo van de la mano con otras herramientas de la imaginación. Así, por ejemplo, el contenido curricular configurado de manera que evoque la emoción y la imaginación (por ejemplo, la forma del cuento) también tiende a evocar imágenes en la mente. La imagen, la forma del cuento y otras herramientas de la imaginación son poderosas herramientas para la cohesión e identidad culturales; son “una forma de moneda social” que hacen que el conocimiento tenga sentido y ayudan a transmitir el conocimiento cultural (pág. 30). Egan está de acuerdo. Su teoría de la educación imaginativa¹ (IE) proporciona un marco teórico y una guía práctica para emplear una infinidad de herramientas de la imaginación. Mediante el empleo de las imágenes mentales y otras herramientas de aprendizaje o “herramientas cognitivas” –herramientas como la narración, las asociaciones con héroes y una sensación de asombro– vinculamos el conocimiento del contenido con la emoción y la imaginación. El contenido se vuelve memorable para los estudiantes; el significado se recuerda mucho tiempo después de que haya terminado la clase.

Las imágenes evocan relaciones

Eisner (2011) señala que las imágenes son *diacrónicas* y *sincrónicas*. Esto es, en palabras de Eisner, “simplemente una forma elegante de decir que imágenes como la bandera ofrecen una presentación inmediata de una configuración significativa” (p. 32). Si eres parte de la cultura en la que esa “imagen” tiene significado, entonces puedes “captarlo de inmediato” cuando ves una imagen (p. 32).

Las imágenes son *diacrónicas* porque expresan el significado a lo largo del tiempo. Evocan un significado que es dinámico, que se desarrolla con el tiempo y a través de la experiencia; pueden ser recordadas, configuradas por nuevos conocimientos y emociones. Las imágenes también son *sincrónicas*, ya que pueden evocar múltiples relaciones simultáneamente, a menudo aclarando relaciones epistemológicas

que no se capturan tan fácilmente con otros medios (Eisner, 2011). Eisner (2011) sugiere que el poder de una imagen para “capturar” múltiples relaciones y significados simultáneamente explica que el “mapa conceptual” sea una de las herramientas de enseñanza preferidas por muchos educadores.

Las imágenes son recordadas y creadas

Por último, Eisner (2011) menciona al menos dos tipos de imágenes: imágenes *recordadas* e imágenes *imaginativas*. Las primeras son las que evocamos desde la memoria (por ejemplo, un avión), y las segundas son las que creamos combinando conocimientos (por ejemplo, una forma completamente nueva de transporte: ¿Cómo podría ser? ¿Qué combustible usaría? ¿Qué tamaño tendría?). Queremos que nuestros estudiantes sean capaces de recordar una imagen vívida que les proporcionamos para enseñar un concepto (por ejemplo, una flor que se abre y florece), pero también queremos que los estudiantes sean capaces de crear fácil y eficazmente sus propias imágenes que combinen sus propias interpretaciones de maneras nuevas y generativas.

“Estoy sentada bajo un sicomoro junto al Tinker. Estoy aquí realmente, viva sobre la tierra intrincada que hay bajo los árboles. Pero, por debajo de mí, justo debajo del peso de mi cuerpo sobre la hierba, hay otras criaturas igual de reales que yo, para las cuales también este momento y este árbol son ‘eso’. A solo un centímetro de profundidad desde la superficie del suelo, por debajo de la palma de mi mano, el mundo se retuerce. A un centímetro de profundidad, los biólogos encontraron una media de 1.356 criaturas vivas en un área de diez centímetros cuadrados, incluyendo 865 ácaros, 265 colémbolos, 22 milpiés, 19 escarabajos adultos y criaturas de otras 12 especies distintas. Una estimación de la población microscópica determinó que podía haber más de dos mil millones de bacterias y muchos millones de hongos, protozoos y algas en una sola cucharadita de tierra de bosque”. (Dillard, 1990, p. 142)

La dimensión ecológica: las imágenes apoyan la comprensión de la *otredad* y la *interconexión*

En esta sección espero aclarar el valor de las imágenes para la comprensión ecológica. Para ello, comenzaré detallando un poco más las características de las imágenes que apoyan el aprendizaje en general. La naturaleza multisensorial de las imágenes, por ejemplo, es algo que puede apoyar un significado más rico y variado en todas las áreas del plan de estudios de los estudiantes. Pero la evocación del cuerpo es particularmente poderosa para comprender e involucrarse somáticamente en el mundo. Las imágenes que evocan los sentidos nos ayudan a experimentar el mundo de manera más holística; podemos tener más conciencia de cómo nuestros cuerpos están conectados con nuestro entorno y tenemos más probabilidad de sentir una sensación de inmersión o integración en el mundo.

Las imágenes también evocan, como señalaba Eisner (2011), la emoción y la imaginación. Es esta dimensión imaginativa la que puede promover un sentido de la otredad. Egan (1997) indica, por ejemplo, cómo las imágenes mentales pueden permitir a los estudiantes experimentar imaginativamente otra perspectiva:

Las imágenes nos permiten, en un sentido limitado pero muy real, ampliar nuestra comprensión del mundo. Las imágenes afectivas no necesitan reducir el contenido que se enseña; más bien, son un medio para que el niño lo ‘incorpore’. Esto les ayuda a ver que las matemáticas, la historia y la ciencia no están hechos de conocimiento alienígena, algo que está ahí fuera, separado de ellos. Al captar el conocimiento imaginativamente, los niños lo hacen, recíprocamente, formar parte de sí mismos. De este modo, los niños descubren que son seres matemáticos, históricos y científicos. (p. 62)

El ejemplo de la flor de Egan (1997) ilustra cómo las imágenes mentales pueden sustentar el compromiso imaginativo y emocional de los estudiantes con el mundo natural:

Cuando se enseña sobre las flores, uno podría imaginarlas emergiendo de la fría tierra, empujando hacia la luz, estallando con una especie de éxtasis en el aire más tibio, girando con pasión hacia el sol, sintiendo el torrente de savia, y luego experimentando el horror del frío que regresa, y marchitándose de nuevo bajo tierra. (pp. 61-62)

A través de la personificación dramática del contenido, los estudiantes pueden asumir, en un sentido simbólico, otra perspectiva. Pueden identificarse con algún aspecto del mundo natural, ya que simbólicamente se “convierten” en él. Los ecologistas radicales (véase, por ejemplo, Drengson y Inoue, 1995; Fox, 1990; Naess, 1988) describen la “identificación” como un proceso en el que se experimenta un sentido de comunidad con otra entidad (Fox, 1990, p. 249). Tengo la convicción de que las imágenes mentales (en combinación con las oportunidades de educación experiencial y el desarrollo sensorial) pueden sustentar el proceso de “identificación” descrito en la literatura de ecología radical. Mediante el uso de imágenes no solo vinculamos el conocimiento con una imagen mental vívida evocada a través de las palabras y, por lo tanto, lo hacemos más memorable aumentando su significado emocional, sino que facilitamos a los estudiantes la capacidad de presenciar y experimentar la *otredad*.

“Las crisálidas de las mariposas también viven aquí, plegadas, rígidas, durmiendo sin soñar. Podría incluir a todas esas criaturas en este momento, es lo mejor que puedo hacer. Que yo las ignore no las va a despojar de su realidad, y al aceptarlas en mi conciencia, pueden aumentarla, pueden añadir su conciencia a mi conciencia humana, y generar una vibración, como las ondas que produce una rata almizclera al golpear el agua cuando se sumerge, en este momento particular, y desde este árbol concreto”. (Dillard, 1990, p. 142)

El argumento de Eisner (2011) de que las imágenes evocan relaciones a lo largo del tiempo y el espacio es importante. Desde una perspectiva ecológica, vemos cómo las imágenes mentales vívidas pueden sustentar el sentido de relación de los estudiantes. Es decir, las imágenes pueden llevar a los estudiantes a pensar y sentir múltiples relaciones

a la vez, incluyendo la de su propia participación en el mundo. Las imágenes mentales pueden capturar en el tiempo y el espacio múltiples niveles de relación entre el estudiante y el tema, el tema y el lugar, el estudiante y el lugar. A través de las imágenes podemos profundizar en las relaciones individuales, experimentándolas de la forma más vívida y somática posible, pero también podemos dar un paso atrás para “observar” cómo estamos involucrados en una red más amplia de relaciones.

IMÁGENES MENTALES EN EL NÚCLEO: IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Situar las imágenes en el centro de la enseñanza tiene al menos cuatro implicaciones pedagógicas. En primer lugar, la enseñanza y el aprendizaje centrados en las imágenes serán más holísticos. Dada la naturaleza multisensorial de las imágenes, su uso en las aulas conducirá a un involucramiento más frecuente del cuerpo en el aprendizaje. Tendremos que reconocer que los seres humanos son seres imaginativos que perciben, sienten y piensan simultáneamente; somos, como lo denomina David Kresch, “perfinkers”¹ (*perception-feeling-thinking*) en contraposición a simples pensadores (como se cita en Egan, 2005, p. 8). Nuestros cuerpos y mentes siempre trabajan juntos en la creación de significado. Con la imaginería como herramienta, podemos crear experiencias de aprendizaje para los estudiantes que reconozcan esta importante dimensión de la comprensión humana.

En segundo lugar, un enfoque pedagógico que apoye el uso amplio de la imaginería trabajará en conjunto con otras herramientas de la imaginación. Una pedagogía centrada en la imagen es, por lo tanto, una pedagogía centrada en la imaginación. Los contenidos curriculares se convierten en fuentes de compromiso emocional de los profesores. Se convierten en los objetivos de nuestra evocación de imágenes y de

1 Se decidió no intentar traducir el neologismo.

nuestra creación de imágenes. La enseñanza imaginativa requiere una conexión emocional entre un profesor y un tema. Para saber cómo involucrar imaginativamente a sus estudiantes con un tema, los profesores deben involucrarse imaginativamente ellos mismos. Esto da un giro a la idea de crear “una sensación de asombro” en el aula. De hecho, lo que sugiere es que los profesores empiecen a planear su enseñanza buscando en un tema lo que evoque su propia sensación de asombro. Esta es la conexión emocional que luego permeará toda la planificación posterior de la enseñanza. Esta es a menudo la fuente de la imagen central que el profesor querrá evocar sobre un tema; es la visión emocional e imaginativa que inspirará la forma en que los profesores den forma a su enseñanza.

Desde aquí, en un aula centrada en la imagen, los maestros enseñan de manera que continúan involucrando emocional e imaginativamente a los estudiantes en el aprendizaje. La imagen, como sabemos, va de la mano con otras herramientas de la imaginación y es enriquecida –y enriquece– a esas otras herramientas. Por lo tanto, la enseñanza en el aula a menudo utilizará las herramientas de la lengua oral, aquellas herramientas que los bardos utilizaron hace mucho tiempo, y aquellas que nuestros estudiantes ya utilizan hoy en día para dar sentido al mundo que les rodea. Estas incluyen la forma del cuento, las oposiciones abstractas y afectivas, el humor, el ritmo y el patrón, y el sentido del misterio. Un primer requisito, para la enseñanza centrada en la imagen, entonces, es que el profesor sienta algo por el tema. Por muy ingeniosamente que se identifiquen los objetivos y se configure la enseñanza, sin la conexión emocional entre el profesor, el estudiante y el tema, el resultado probable será la falta de compromiso del alumno, el aburrimiento y un aprendizaje inconsistente.

“Debajo de mi columna vertebral, las raíces del sicomoro absorben sales disueltas. Los extremos de las raíces empujan y se retuercen entre las partículas de tierra mientras exploran minuciosamente; de sus tejidos errantes y expansivos brotan minúsculos pelos absorbentes, traslúcidos y huecos que se adhieren a las partículas de tierra para poder impregnarse. Estos arroyuelos corren profundos y en silencio;

toda la tierra tiembla, escindida y agrietada, forzada y drenada. Me pregunto qué les sucederá a los sistemas radiculares cuando los árboles mueren. ¿Morirán de inanición esas redes extensas y ciegas en medio de la abundancia y se desecarán enganchadas a las motas de tierra?” (Dillard, 1990, pp. 143-144)

En tercer lugar, la naturaleza relacional de las imágenes requerirá un replanteamiento de la naturaleza del conocimiento y la comprensión. Se nos recuerda a través de la condición diacrónica de las imágenes que la comprensión –el aprendizaje y el significado– son dinámicos. Si pensamos en el conocimiento como “estático” en la mente –como una especie de archivo insertado en distintos compartimentos–, entonces ignoramos su dependencia de la emoción y de la experiencia humanas. Si pensamos en el significado a través de la imagen, vemos que la mente produce significado solo cuando se liga a la emoción, y ese significado permanece, cambia y evoluciona con nuevas experiencias y en el contexto de la emoción humana. Nuestras imágenes cambian y se transforman, volviéndose significativas de diferentes maneras a lo largo del tiempo y de la experiencia. De este modo, las imágenes están estrechamente conectadas con la evocación de la emoción humana o lo que Egan (1997) llama la “humanización del significado”. Egan (1997) sostiene que el conocimiento es significativo, es decir, su importancia puede ser comprendida por nosotros solo en el contexto de la emoción humana. Este es el plano en el cual puede cobrar vida en nuestras mentes. Por lo tanto, al enseñar, las imágenes mentales que evocamos para expresar el significado emocional de lo que enseñamos incluirá la dimensión humana; las esperanzas, los miedos y las pasiones de los involucrados en el tema.

En cuarto y último lugar, Eisner señaló que nosotros *recreamos* y *creamos* imágenes. Una implicación inmediata de este aspecto de la imagería es que los estudiantes necesitan saber mucho para poder recordar y crear sus propias imágenes; para ser más imaginativos, los estudiantes necesitan saber más sobre el mundo. Egan (1997) ha sostenido a menudo que la educación que fomenta la imaginación debe contar con un abundante contenido, que solo podemos imaginar

con el conocimiento que ya tenemos. Al igual que Egan, Eisner (2011) argumenta que necesitamos conocimiento para recordar imágenes y crear las nuestras. También sugiere que el papel de la educación es traficar con imágenes: “La educación puede ser considerada, al menos en parte, como un proceso de expansión de nuestro *almacén de imágenes*, y ayudar a los estudiantes a hacer conexiones entre sus contenidos” (p. 32). Eisner advierte que no está sugiriendo alimentar a los estudiantes con flujos de imágenes estáticas o que las imágenes singulares jamás podrían capturar toda la riqueza de significado que es posible con los contenidos curriculares, pero indica que hay ventajas pedagógicas si se dispone de un amplio stock de imágenes para lograr la creación de significado. Nuestras imágenes reflejan significados ligados a la emoción humana; son significativas y pueden expresar una amplia gama de ideas. Eisner también señala, sin embargo, que los profesores deben tener las habilidades para hacer *públicas* las imágenes mentales si van a emplearlas en la enseñanza:

“La expresión o representación pública de una imagen está influenciada por el grado en que somos capaces de observar y por lo que somos capaces de representar. El énfasis que quiero dejarles con respecto a esa idea es que la articulación de una imagen –en algún medio público– requiere ciertas habilidades. Cuanto mejor sea el desarrollo de esas habilidades, más refinadas serán, cuanto más sofisticadas sean, mayor será la probabilidad de que las imágenes puedan ser representadas de manera pública”. (p. 31)

El argumento de Eisner (2011) es crucial; las imágenes que los profesores desean evocar en la enseñanza para expresar el significado de los temas curriculares serán evocadoras para los estudiantes *solo* si pueden darles vida, si pueden usar el tipo de lenguaje que hace surgir el asombro en la experiencia. Este es el tipo de lenguaje rico que vemos con los “grandes” como Annie Dillard. No estoy sugiriendo que solo unos pocos escritores dotados puedan usar imágenes en la enseñanza, sino más bien que los maestros deben trabajar en la evocación de esas imágenes en términos que probablemente sean mucho más vívidos y

detallados que los que típicamente usarían para describir el mundo que los rodea. Necesitan aprender a evocar imágenes en formas que despierten los sentidos del cuerpo. También, deben ser efectivos, como lo hace Dillard, buscando agregar un sentido inusual, de modo que algo ordinario insinúe lo extraordinario.

Las evocadoras imágenes de Dillard también demuestran su afiliación a un determinado lugar; expresa una profunda conexión con la naturaleza que ha desarrollado a lo largo del tiempo y la experiencia. Tanto los profesores como los estudiantes pueden conectarse con el mundo natural a través de la educación. Podemos ofrecer a los estudiantes oportunidades para experimentar somáticamente el mundo natural que los rodea y, por lo tanto, apoyar su desarrollo de conexiones emocionales y el conocimiento de sus contextos naturales locales (Judson, 2010, 2014). Los maestros pueden hacer lo mismo eficazmente.

“Las lombrices, en pasmosas procesiones, van dando tumbos por la grava que hay bajo nuestros pies, engullendo hojas caídas y expulsando toneladas de *humus*. Los topos cavan complejas redes de túneles; suele haber tantos junto al arroyo que cuando vengo por aquí me hundo con cada paso”. (Dillard, 1990, p. 142)

Así, en una pedagogía centrada en la imagen, tanto los estudiantes como los profesores desarrollarán un rico vocabulario sobre todos los temas que están aprendiendo. Pueden tener “colecciones” de lenguaje exótico, palabras favoritas, sinónimos y antónimos.

Los profesores construirán su “almacén” de imágenes, ya sea solos o en colaboración con otros profesores y sus estudiantes. Los estudiantes tendrán oportunidades para crear y expresar sus propias imágenes mentales vinculadas a los contenidos curriculares. Al mismo tiempo, para apoyar la comprensión ecológica los estudiantes tendrán oportunidades de desarrollar la dimensión somática, basada en el cuerpo, en el mundo que los rodea. Se les alentará a expresar mediante un lenguaje evocador el modo en que experimentan el mundo a través de sus cuerpos. Se les puede invitar a visitar o volver

a visitar determinados lugares del mundo natural que les rodea, ya sea alguna zona del patio de recreo, en el establecimiento escolar, o una plaza local. Las oportunidades para el compromiso somático y la expresión creativa serán aspectos rutinarios de todas las áreas curriculares si reconocemos la imagen en el centro de la educación.

No creo que los profesores puedan o deban hacer solos este trabajo. Por medio de la colaboración con sus pares pueden obtener apoyo para evocar esas ideas verbalmente. A través de la colaboración también pueden construir colecciones de imágenes, ampliando el “almacén de imágenes”, como sugiere Eisner (2011). Los profesores pueden desarrollar y almacenar en forma colaborativa textos que evoquen imágenes vinculadas a diferentes contenidos curriculares. Nuestros bancos de recursos de aprendizaje contienen ejercicios, ideas de proyectos y muchas otras estrategias; pero no tengo conocimiento de ningún depósito de imágenes mentales.

Además de desarrollar sus propias habilidades, los profesores trabajarán con los estudiantes. Si el objetivo es convertir las imágenes en el núcleo de las aulas, entonces queremos que los estudiantes sean capaces de expresar –hacer públicas– sus propias imágenes. Si los profesores prestan la debida atención al desarrollo del vocabulario de los estudiantes, proporcionándoles léxico matizado y amplio, y dedicando tiempo y atención a brindarles oportunidades para la expresión creativa, los estudiantes pueden, sin duda, hacer públicas sus imágenes. Ese será el momento cuando podamos explorar el valor de la imagen no solo para el aprendizaje, sino también para la evaluación de los estudiantes y la evaluación de los contenidos curriculares.

“Por debajo de todas las coníferas del mundo –debajo del cedro que hay detrás de mí, en la orilla del arroyo– un manto de hongos envuelve la tierra formando una trama de filamentos ciegos y frágiles de un blanco palidísimo y desleído. Desde una punta de una raíz a otra, desde un pelo absorbente a otro, estos filamentos serpentean y se enrollan...” (Dillard, 1990, p. 144)

En resumen, vemos que tomar en serio las imágenes como herramienta pedagógica requiere que tanto los profesores como los estudiantes aprendan habilidades particulares. Eisner (2011) argumenta que hay muchas palabras y significados que tratamos de evocar que no tienen imágenes. Del mismo modo, hay muchos temas curriculares que enseñamos que pueden no tener una imagen inmediata que podamos evocar y hay muchos conceptos sobre los que podríamos pedir a los estudiantes que aprendan –y recuerden– que no tienen una imagen. Sugiere formas de aumentar el “almacén de imágenes” de los estudiantes y formas de ayudarlos a hacer conexiones entre sus contenidos (p. 32). Podemos enseñar de una manera que motive a los estudiantes a (a) recordar imágenes, (b) crear sus propias imágenes, y lo que es más importante, (c) desarrollar las habilidades para expresar o hacer públicas las imágenes.

“Pero los insectos y lombrices, los topos, las ratas almizcleras, las raíces y los filamentos micóticos no lo son todo. Un movimiento aún más delicado, una pavana, se está llevando a cabo ahora mismo por debajo de mí. Las ninfas de las cigarras están vivas. Se ven sus pieles escindidas, de un par de centímetros de longitud, marrones y traslúcidas, arqueadas y segmentadas como una gamba, pegadas al tronco de los árboles. Y de vez en cuando se ven cigarras adultas, grandes y robustas, con los cuerpos brillantes, negros y verdes, con las alas transparentes y nervadas plegadas al dorso y la mirada artificial de sus ojos color rojo intenso. Pero nunca ves a las ninfas vivas. Están bajo tierra, aferradas a las raíces y sorbiendo la dulce savia de los árboles”. (Dillard, 1990, pp. 144-145)

REFLEXIONES FINALES

Las imágenes pueden simultáneamente atraernos hacia el más pequeño de los espacios y abrir nuestra conciencia. Las imágenes pueden extraer las particularidades de un lugar, trayendo a nuestra

conciencia la singularidad de nuestro involucramiento en el mundo. Las imágenes pueden evocar el compromiso sensorial de los estudiantes, enriqueciendo aún más el aprendizaje al aprovechar la participación sensorial del cuerpo en la experiencia. Las imágenes en el aula imaginativa y ecológica ayudan a los estudiantes a pensar; ayudan a los estudiantes a hacer y expresar su comprensión de diversos temas curriculares.

Como parte de una amplia y rica pedagogía imaginativa, en el aula enfocada en la imagen ofrecemos a los estudiantes la oportunidad de una expresión creativa de su mundo. La imagen es, por lo tanto, una herramienta que contribuye al tipo de pedagogía transformadora que requiere el cultivo de la comprensión ecológica. Mediante la palabra hablada, los estudiantes pueden evocar su sentido de estar en un mundo relacional; son hablantes, lectores y escritores de significado. Sus palabras evocan y crean sus mundos y, por tanto, están intrincadamente entrelazadas con la forma en que entienden el mundo y sus posibilidades. Sus imágenes son dinámicas; revelan un mundo que siempre y para siempre están releendo, reescribiendo y renovando a medida que lo experimentan.

Dillard se esfuerza mucho para “ver” el mundo de manera diferente. Vive cuidadosa y deliberadamente con un alto grado de alerta y documenta sus experiencias con detalles intrincados. A través de sus palabras compartimos su experiencia de inmersión. Sus palabras nos transportan a un espacio-tiempo y una experiencia diferentes, en los que podemos sentir, de una manera menor pero memorable, la inmensidad del universo que ella está experimentando. Es posible que al abordar las imágenes en una pedagogía centrada en la imaginación podamos desarrollar este tipo de alerta, lo que Dillard describe como una forma diferente de “ver”, entre nuestros estudiantes. Al cultivar la alerta emocional y somática de los estudiantes, les proporcionamos una rica experiencia para que puedan generar sus propias imágenes mentales. Junto con oportunidades de aprendizaje que les proporcionen un vocabulario sofisticado y sensible, nuestros estudiantes podrán convertirse en rapsodas, es decir, narradores de historias, ya que sus

palabras sobre el lugar y su inmersión en él evocarán vívidas imágenes mentales. Sus palabras podrán resonar con significado mucho tiempo después de que haya terminado la clase.

“Y por debajo de las cigarras, a mayor profundidad que la raíz primaria más larga, entre las rocas redondeadas y negras y las láminas de arenisca oblicuas de la tierra, más abajo aún, se deslizan las aguas subterráneas. Estas aguas se filtran y se escurren, a través del suelo, cada vez más hondo, goteando paulatinamente, avanzando a razón de un kilómetro y medio al año. ¡Menuda lucha la del agua! Un continuo tira y afloja en todas direcciones. El mundo es una batalla salvaje por debajo de la hierba: la tierra debe ser removida”. (Dillard, 1990, pp. 145-146)

REFERENCIAS

- Dillard, A. (1990). Pilgrim at Tinker Creek. In Dillard, A., *Three by Annie Dillard: Pilgrim at Tinker Creek, An American childhood, The writing life* (pp. 1-260). Harper Perennial.
- Drengson, A. & Inoue, Y. (1995). *The deep ecology movement: An introductory anthology*. North Atlantic Books.
- Egan, K. (1979). *Educational development*. Oxford University Press.
- Egan, K. (1997). *Educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. University of Chicago Press.
- Egan, K. (2005). *An imaginative approach to teaching*. Jossey-Bass.
- Eisner, E. (2011). Images at the core of education. *The Journal of the Imagination in Language Learning*, 9, 30-34.
- Ferrari, G. R. F. (Ed.). (2000). *Plato. The Republic*. T. Griffith (Trans.). Cambridge University Press.
- Fox, W. (1990). *Toward a transpersonal ecology: Developing new foundations for environmentalism*. Shambhala Publications.

Judson, G. (2010). *A new approach to ecological education: Engaging students' imaginations in their world*. Peter Lang.

Judson, G. (2014). *Engaging imagination in ecological education: Practical strategies for teaching*. Pacific Educational Press.

Naess, A. (1988). Deep ecology and ultimate premises. *Ecologist*, 18(4-5), 128-131.



