



REVISTA

REALIDAD

EDUCATIVA

MARZO 2022, v. 2, n° 1, ISSN: 2452-6134



FACULTAD DE **EDUCACIÓN,**
PSICOLOGÍA Y FAMILIA
UNIVERSIDAD FINIS TERRAE

Revista Realidad Educativa
e-ISSN: 2452-6134

Volumen 2, nº 1
DOI 10.38123/rre.v2i1

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 Santibáñez
Mg. Marilú Matte

Diseño Editorial
Francisca Monreal Palma

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

2022



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

Índice

Editorial	
Presentación	4
Investigación educativa	
Enseñanza online y práctica reflexiva del profesorado durante la pandemia en la provincia de Concepción	7
Pablo Montoya Bravo Alejandra Nocetti de la Barra	
Educación Media Técnico-Profesional: una aproximación cualitativa desde sus egresados	39
José Daniel Manzano Pavez	
Investigadores jóvenes	
El texto multimodal y sus usos en la educación primaria	61
Valentina Calderón Núñez	
Investigación y Sociedad	
Impacto de metodologías lúdicas fundadas en las herramientas de la Educación Imaginativa en la motivación escolar de estudiantes de Segundo Ciclo Básico	88
Carolina Araya Quezada Héctor Molina Castro Luis Vargas Vergara	
Reseña	117

Presentación

El segundo número de nuestra *Revista Realidad Educativa* aparece nuevamente en un momento complejo, en el que la pandemia del Covid-19 ha sido un elemento contextual ineludible. A ello se suma una coyuntura política en el país que sin dudas abrirá nuevas discusiones y debates en torno al fenómeno educativo y a las respectivas políticas públicas que puedan implementarse en este nuevo ciclo.

A partir de lo anterior, buscamos seguir siendo un aporte a la discusión educativo-pedagógica en este nuevo año académico que recién comienza. En este sentido, los distintos artículos que se publican hoy están en una línea temática que sin duda será relevante en los debates que están por venir y que se fundamenta en la necesaria inclusión de todos los actores educativos: profesores, académicos, estudiantes, padres y apoderados, asistentes de la educación y la clase política.

Así, este segundo número se compone de tres secciones, cada una integrada por una diversidad de autores investigadores. En primer lugar, la sección Investigación Educativa contiene dos artículos; en el primero, titulado “Enseñanza online y práctica reflexiva del profesorado durante la pandemia en la provincia de Concepción”, de los autores Pablo Montoya y Alejandra Nocetti, se busca describir las condiciones que favorecen la práctica reflexiva y el aprendizaje sobre la enseñanza en el contexto de pandemia, en particular de profesores de primer y segundo ciclo en establecimientos educativos de la provincia de Concepción. El segundo texto, “Educación Media Técnico-Profesional: una aproximación cualitativa desde sus egresados”, del autor José Manzano, propone una reflexión en torno a

la experiencia de estudiantes de educación media técnico-profesional a partir de instancias conversacionales.

La segunda sección corresponde a Investigadores Jóvenes, la cual viene a reafirmar también una de las políticas de nuestra revista respecto de promover y divulgar trabajos de investigación de estudiantes de pre y posgrado. En esta línea, un primer texto se titula “El texto multimodal y sus usos en la enseñanza primaria”, de la investigadora Valentina Calderón, quien hace una revisión de la literatura especializada referida al análisis del texto multimodal en el ámbito educativo, identificando tanto los beneficios de su uso en el aula como su baja utilización como recurso para el aprendizaje. El segundo trabajo que se integra en esta sección es de los investigadores Carolina Araya, Héctor Molina y Luis Vargas, cuyo título es “Impacto de metodologías lúdicas fundadas en las herramientas de la educación imaginativa en la motivación escolar de estudiantes de Segundo Ciclo Básico”, en el que se expone el valor educativo del uso del juego y las metodologías lúdicas y su relación con la dimensión emocional y motivacional del aprendizaje, contrastando, asimismo, lo que los estudiantes prefieren y aquello que los docentes desarrollan en estos ámbitos.

La tercera y última sección del presente número corresponde a Reseñas de Libros, y busca justamente divulgar trabajos académicos vinculados a procesos educativo-pedagógicos. En esta línea presentamos la reseña de María Isabel Valdivieso del libro *Investigación e internacionalización en la formación basada en competencias*, editado por Dyckinson en 2021. Obra coordinada por María Luz Cacheiro, Ernesto López y María Concepción Domínguez, su propósito fue mostrar una actualización en el campo de la formación basada en competencias, haciendo un recorrido desde una aproximación teórica hasta la relación entre formación del profesorado y competencias docentes.

Finalmente, en esta presentación no puedo dejar de agradecer a todos nuestros autores y revisores, quienes son protagonistas y grandes responsables de que este segundo número llegue a su publicación.

Además, sumo a mis colegas del comité editorial, quienes con su ayuda brindaron contactos y espacios de colaboración que facilitaron la recepción de distintos trabajos académicos. Por último, agradecemos al comité científico, a la coordinación técnica y a la decanatura de la Facultad de Educación, Psicología y Familia por hacer posible el trabajo que origina esta publicación.

Esperamos como equipo que este segundo número permita seguir proyectando las orientaciones que nos planteamos desde nuestro inicio, y que apuntan a tensionar y discutir sobre investigación y política educativa, considerando siempre el contexto que atravesamos como sociedad tanto a nivel país como global.

Saludos fraternos a cada una y uno de nuestros lectores.

Mg. Sebastián Escobar González
Director
Marzo 2022



Enseñanza *online* y práctica reflexiva del profesorado durante la pandemia en la provincia de Concepción

Online teaching and reflective practice of teachers during the pandemic in the province of Concepción

Pablo Montoya Bravo | Alejandra Nocetti de la Barra
Universidad Católica de la Santísima Concepción

RESUMEN

Este estudio describe las condiciones que favorecen la práctica reflexiva y el aprendizaje sobre la enseñanza durante la pandemia en el profesorado de Primer y Segundo Ciclo Básico de la provincia de Concepción. La investigación es interpretativa, participan 19 profesores y se emplea el muestreo intencional. Se realizan 10 entrevistas semiestructuradas y 2 entrevistas focalizadas, resguardando criterios éticos. Los resultados muestran un incremento de la reflexión crítica de los docentes como consecuencia de observar la desigualdad digital y de aprendizaje vinculada a la condición económica y territorial del estudiantado. Se transita de una reflexión individual a una colectiva que visibiliza condiciones familiares y personales del estudiantado desfavorables para el aprendizaje en pandemia. El profesorado aprende a diversificar las estrategias de enseñanza, se actualizan en términos digitales

Contacto:
pmontoya@magisteredu.ucsc.cl
anocetti@ucsc.cl

y subrayan su sentido lúdico e interactivo. Además, desarrollan sensibilidad para contener emocionalmente, mejorar la comunicación con el estudiantado y lograr una nueva gestión de aula que refuerza su sentido de autoeficacia.

Palabras clave: práctica reflexiva, enseñanza modalidad online, profesores en servicio, educación básica, aprendizaje didáctico, pandemia de Covid-19

ABSTRACT

This research focused on knowing the conditions that favor the reflective practice of the teachers from the first and second level of primary school of educational establishments in the province of Concepción, when they teach in online mode and, describe the experiential learning in the framework of the health emergency. It is an interpretative study, in particular a case study with 19 teachers, who participated in interviews and focus groups, safeguarding ethical criteria. The results get allow us to conclude that the conditions that stimulated teacher reflection have a structural, family and individual, that generates this reflection was social inequality, insufficient family support and the student's willingness for learning. In relation to learning, it's noted that as a result of teacher reflection and in the virtual teaching framework, greater constructions of professional knowledge are produced in the didactic field.

Keywords: reflective practice, online learning mode, teachers in service, elementary education, learning about teaching, Covid-19 pandemic

INTRODUCCIÓN

La práctica reflexiva continúa siendo un desafío en las instituciones educativas, porque no se logra contar todavía con una generación de profesores reflexivos, a pesar de que se ha demostrado la relación de esta dimensión reflexiva con el desarrollo profesional, al develar problemáticas en la enseñanza y poder experimentar con otras estrategias que acentúan la efectividad didáctica (Tajeddin y Aghababazadeh, 2018). Numerosos autores (Dewey, 1933; Domingo, 2020; Schön, 1992; Perrenoud, 2004) proponen que la reflexión sistemática incrementa

la comprensión de la enseñanza y se disponen a la transformación didáctica para responder mejor a las metas educativas. Además, se ha observado que la reflexión se facilita cuando se trabaja con un enfoque colaborativo (Bell y Mlanedovic, 2015; UNESCO, 2020), que reconoce el saber práctico que construye el profesorado (Contreras, 2013) y que posibilita la articulación entre la teoría y la práctica (Lezama y Montoya, 2016). Asimismo, la práctica reflexiva incrementa la conciencia de aspectos de la enseñanza que deben fortalecerse, particularmente prácticas evaluativas (Muñoz, Villagra y Sepúlveda, 2016) y, desde una mirada sistémica, permite realizar cambios estructurales que inciden en la cultura formativa del profesorado (Lupión y Gallego, 2017).

La emergencia sanitaria generó alta incertidumbre en el profesorado (Cáceres et al., 2020), desencadenando procesos de reflexión (Fardoun et al., 2020) al visibilizar desigualdad en el sistema educativo y reconocer la desactualización en términos de la integración de tecnologías digitales en los procesos de enseñanza (Martínez y Garcés, 2020). Además, aumentó la reflexión y el deseo de mejorar la enseñanza (Tovar-Gálvez, 2020). A pesar de la alta demanda y sobrecarga laboral (Araujo y Kurth, 2020; Soto, 2020), surgen nuevos desafíos que exigen priorizar la contención emocional por sobre la cobertura curricular (Sáez et al., 2020).

Por otra parte, el profesorado se cuestionó las brechas digitales asociadas al nivel socioeconómico del estudiantado y las dificultades tecnológicas para participar en las clases *online* (Álvarez et al., 2020). El aprendizaje de la población escolar más pobre disminuyó, lo que hizo urgente implementar intervenciones para frenar la diferencia ante la adquisición del conocimiento (Cáceres et al., 2020). A pesar de las dificultades enfrentadas, los docentes lograron dar continuidad al proceso formativo y evitar los vacíos de aprendizaje en los estudiantes pertenecientes a los sectores más vulnerables desde una perspectiva económica (Britez, 2020).

En este contexto de alta incertidumbre didáctica se suscitó naturalmente una práctica reflexiva (Fardoun et al., 2020) que, en

coherencia con lo planteado por Schön (1992), contempla conocimiento en la acción, la reflexión *en* y *sobre* la acción. En el marco de la enseñanza virtual se genera un aprendizaje sobre la educación a distancia que posibilita mantener los procesos educativos (Delgado, 2020) y, en particular, el profesorado adquiere conocimiento sobre la incorporación de tecnologías con fines didácticos (Britez, 2020). Entonces, la reflexión que emerge de situaciones inesperadas conduce a nuevas respuestas pedagógicas y didácticas (Perrenoud, 2004) y a un fuerte cuestionamiento del conocimiento para la acción didáctica (Tovar-Gálvez, 2020).

En el contexto de la pandemia, la práctica reflexiva ayudó a reconstruir y actualizar competencias docentes en el marco de la enseñanza virtual (Tejedor et al., 2020). De este modo, la reflexión docente orientó la acción didáctica y predispuso a una mayor experimentación didáctica para responder a las problemáticas específicas de la enseñanza (Pedró, 2020).

En general, se puede observar que la práctica reflexiva está más presente en docentes comprometidos con el aprendizaje de sus estudiantes, quienes, por ello, se cuestionan y experimentan con estrategias alternativas que van aumentando su autoeficacia docente (Raihimi y Weisi, 2018). Además, los docentes que muestran una actitud favorable hacia la práctica reflexiva se predisponen al aprendizaje desde lo vivido en el aula, especialmente cuando experimentan el fracaso didáctico y se desencadena la reflexión necesaria para realizar cambios significativos en sus prácticas (Fardoun et al., 2020). Tal fenómeno se acentuó en este tiempo de enseñanza no regular bajo condiciones de alta incertidumbre (Delgado, 2020).

Respecto de las condiciones que desencadenan la reflexión, la literatura señala que las situaciones problemáticas, desconcertantes o perturbadoras (Dewey, 1933; Perrenoud, 2004; Schön, 1992) producen una experiencia reflexiva. En ese sentido, es importante reconocer que la docencia llevada a cabo en este periodo de emergencia sanitaria se transforma en una práctica fuertemente determinada y contextualizada por la situación específica de la pandemia (Brito et al.,

2020). Además, predominó una alta incertidumbre y frustración por el fracaso inicial de las actividades didácticas tradicionales (Fardoun et al., 2020; Araujo y Kurth, 2020), y por ello surge el interés de explorar qué condiciones desencadenan la reflexión docente y qué aprendizajes sobre la enseñanza se obtienen de dicha experiencia.

MÉTODO

Enfoque y método

El enfoque de la investigación fue interpretativo (Álvarez-Gayou, 2013; Sandin, 2003) y, en particular, el método correspondió a un estudio de casos instrumental (Merriam, 1988; Stake, 2013), que reconoce alto potencial de aprendizaje a partir de la experiencia de sujetos en contextos particulares.

La relevancia del caso está dada porque los profesores representan la experiencia de la educación infantil en una provincia en el sur Chile en contexto de emergencia sanitaria. Además, los participantes pertenecen a establecimientos de educación pública y subvencionada que atendieron educacionalmente a los estudiantes de los sectores económicos medios y bajos de la región del Biobío.

Participantes

La selección de los casos se llevó a cabo de acuerdo con los siguientes criterios: profesores de Primer y Segundo Ciclo, sin formación específica en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y que se desempeñan en la provincia de Concepción en establecimientos públicos y particulares subvencionados. Se empleó un muestreo de caso típico (Patton, 1990), basado en la selección de casos específicos, de los cuales se trata de mostrar los rasgos más distintivos de un fenómeno, personas y/o escenarios.

Participaron 19 docentes pertenecientes a las 11 comunas que integran la provincia de Concepción. Todos los docentes trabajan

en Educación Básica, la mayoría en el Primer Ciclo (6 a 10 años) y el resto atiende a estudiantes del Segundo Ciclo (11 a 14 años).

Técnicas e instrumento de la producción de datos

Las técnicas de producción de datos cualitativos correspondieron a: 1) la entrevista en profundidad (Kvale, 2011; Valles, 2009) y 2) el *focus group* (Canales, 2006). Se realizaron 10 entrevistas con el objetivo de examinar la experiencia del profesorado en torno a la experiencia reflexiva. El guion contempló los siguientes temas: causas de la reflexión en los ámbitos personal, profesional y contextual. Además, se desarrollaron dos entrevistas focalizadas con el objetivo de analizar el aprendizaje sobre la enseñanza que surge de la reflexión en el marco de la emergencia sanitaria. El guion contempló los siguientes temas: planificación, gestión de aula y evaluación de aprendizajes. Es importante señalar que todos los participantes firmaron el consentimiento informado.

Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó mediante el análisis de contenido (Gibbs, 2012), procedimiento que incluyó una fase descriptiva y otra interpretativa. En la primera se realizaron tareas de reducción de los datos mediante la codificación que dio origen a un libro de códigos, y luego, los códigos se agruparon de acuerdo a su significado configurando un conjunto de categorías. Posteriormente, se emplearon matrices para identificar las subcategorías, las que se representaron mediante esquemas conceptuales que posibilitaron la obtención de los resultados y conclusiones (Miles et al., 2014).

Resultados

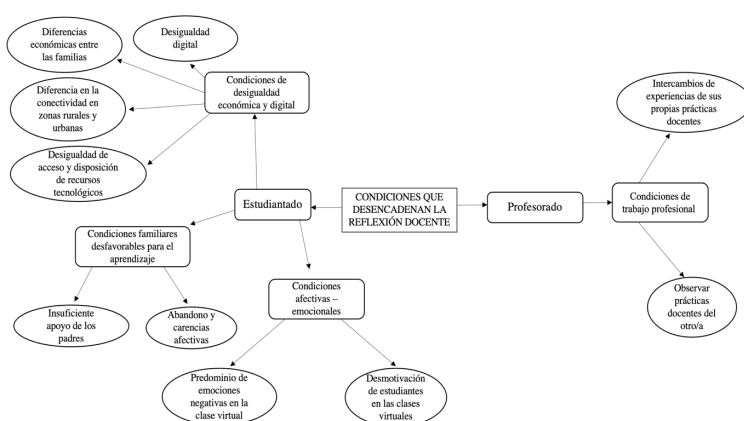
Al explorar en la experiencia de enseñanza de los profesores que trabajaron durante la pandemia por Covid-19 en la provincia de Concepción, en el sur de Chile, se pudo comprender cómo este

escenario configuró ciertas condiciones que acentuaron la reflexión docente y estimularon ciertos aprendizajes sobre la enseñanza. A partir de lo anterior, se construyeron dos categorías: 1) Condiciones que desencadenan la reflexión en tiempos de pandemia, y 2) Aprendizaje docente mediado por la reflexión en tiempos de pandemia.

Categoría 1. Condiciones que desencadenan la reflexión en tiempos de pandemia

En la figura 1, se describe la categoría 1 correspondiente a las *Condiciones que desencadenan la reflexión docente en tiempos de pandemia* y sus subcategorías. Por una parte, se observa que las condiciones se vinculan con el estudiantado, es decir, condiciones de desigualdad económica y digital que afectan su aprendizaje, o condiciones familiares que evidencian falta de apoyo y abandono, y el predominio de emociones negativas y desmotivación en ellos. Por otra parte, se visibilizaron condiciones profesionales, ya que la incertidumbre predispuso al profesorado a una mayor reflexión entre pares basada en la observación de la práctica del otro/a.

Figura 1
Condiciones que desencadenan la reflexión docente en tiempos de pandemia



Fuente: Elaboración propia

SUBCATEGORÍA 1: CONDICIONES DE DESIGUALDAD ECONÓMICA Y DIGITAL

Durante la emergencia sanitaria, los hogares disminuyeron sus ingresos, lo que acentuó las diferencias socioeconómicas entre las familias de los estudiantes. Esta situación generó una reflexión sobre la relación entre la condición económica y el derecho al aprendizaje de niños y niñas en edad escolar cuando se emplea la modalidad telemática. Este hallazgo coincide con Álvarez et al. (2020), quienes indican que el profesorado se cuestiona la asociación entre brecha digital y nivel socioeconómico del estudiantado.

Es triste ver cómo las familias se empobrecieron más durante la pandemia, y los estudiantes provenientes de familias con menores ingresos tienen menos oportunidades para aprender en tiempo de pandemia. Esto cuestiona el derecho a la educación de todos los niños y niñas de nuestro país. Pero la realidad mostró que hay muchos estudiantes que no tienen recursos básicos y, por consiguiente, no pueden aprender, y esto definitivamente se debe a una falta de responsabilidad por parte del Estado. (P. 3, entrevista personal, 25 de octubre de 2020).

Por otra parte, en las clases *online* uno de los aspectos que generaron una profunda reflexión en el profesorado fue observar la desigualdad digital entre los estudiantes, al comparar la disposición de recursos tecnológicos y de conectividad según distintas clases sociales. Además, se observó que esta situación no solo rebaja las oportunidades para aprender, sino también disminuye el rendimiento académico de los estudiantes según el grupo social al que pertenecen. Esto devela una reflexión con carácter crítico poco común en el profesorado ya que, en tiempos regulares de enseñanza, se focalizan en una reflexión con carácter técnico (Erazo, 2009) que invisibiliza condicionantes económicas y sociales de la educación.

Hay hogares en los que todos tienen sus computadores y una buena señal de internet, pero en otras familias solamente cuentan con un celular;

esta situación devela no solo desigualdad social, sino desigualdad para aprender en tiempo de pandemia (P. 7, *focus group*, 21 de octubre de 2020).

Una de las experiencias que causaron mayor reflexión en mí fue que noté menor rendimiento en aquellos estudiantes que no podían conectarse; entonces se van restringiendo las oportunidades de aprendizaje de ciertos grupos sociales (P. 11, entrevista personal, 2 de diciembre de 2020).

También generó reflexión crítica la desigualdad digital que se percibe geográficamente, porque existe una notoria diferencia en el aprendizaje debido a la conectividad de la ciudad y la de las zonas rurales, lo que afecta negativamente el aprendizaje del estudiantado. Esta constatación coincide con Cáceres (2020), quien advierte que los estudiantes más pobres disminuyeron su aprendizaje y se hace necesario una intervención pedagógica para superar dicha problemática.

Otro caso extremo se vive en sectores rurales en los que no se hacen clases debido a problemas de conectividad, mientras en la ciudad se sigue avanzando en el currículum nacional; y así la escuela va generando más desigualdad social en el largo plazo (P. 17, *focus group*, 27 de diciembre de 2020).

La reflexión generada por la falta de igualdad de oportunidades para aprender en el marco de la enseñanza digital llevó al profesorado a idear estrategias de enseñanza basadas en la telefonía móvil y en las redes sociales para estudiantes sin acceso a internet en sus hogares. Este hallazgo evidencia la vinculación entre un proceso de reflexión y acciones alternativas que permitan superar las problemáticas que enfrenta el profesorado (Perrenoud, 2004) y, además, coincide con Pedró (2020), quien indica que los docentes innovaron para responder a desafíos didácticos durante la pandemia.

Yo trataba de aprenderme los nombres de todos los estudiantes que no se podían conectar y muchos de ellos vivían en el campo; trataba de enviarles cápsulas educativas a sus WhatsApp con el objetivo de que no

perdieran el ritmo de sus aprendizajes. Esto realmente me hizo reflexionar pedagógicamente (P. 17, *focus group*, 27 de diciembre de 2020).

SUBCATEGORÍA 2: CONDICIONES FAMILIARES DESFAVORABLES PARA EL APRENDIZAJE

Otro aspecto que generó reflexión fue el insuficiente apoyo de los padres o apoderados en las clases remotas, porque aunque estos estaban en casa las exigencias del teletrabajo disminuyeron el tiempo de acompañamiento de sus hijos/as en las actividades educativas. En los casos más extremos, aumentaron las experiencias de abandono, las carencias afectivas y la violencia intrafamiliar. Lo anterior contradice lo señalado por Mayorga y Llerena (2021), quienes afirman que resulta clave que los padres asuman un rol de apoyo y control del proceso educativo en contexto de enseñanza virtual por la emergencia sanitaria.

Lo que me ha causado preocupación y mucha reflexión es el poco tiempo que tienen los padres para ayudar a sus hijos, porque el teletrabajo aumentó la carga laboral en casa. Los más afectados son los estudiantes más pequeños, porque estos son muy dependientes (P. 1, entrevista personal, 5 de octubre de 2020).

Hay casos que me han dejado muy intranquila, porque hay estudiantes que hemos tenido que ir a buscar a otros sectores, lejos de sus hogares, porque sus padres los han abandonado. Eso te hace mucho reflexionar sobre los límites de la profesión docente (P. 10, entrevista personal, 27 de noviembre de 2020).

SUBCATEGORÍA 3: CONDICIONES AFECTIVAS Y EMOCIONALES DEL ESTUDIANTADO

La desmotivación y falta de participación de los estudiantes en las clases remotas fue otro aspecto que provocó reflexión en el profesorado, porque la filmación evidencia una falta de interés por aprender. Esto coincide con la investigación realizada en la formación inicial docente, en la que el análisis del video de clases visibilizó la falta de

implicación del estudiantado, lo que desencadenó la reflexión en docentes en formación (Nocetti y Medina, 2018).

Entonces mi mayor reflexión fue la motivación de mis estudiantes en las videollamadas, y que puedan cumplir con las tareas. Hoy en día me he dado cuenta de que ellos han perdido el interés por estudiar o estar en las clases *online*, y hay una evidente desmotivación por parte de ellos (P. 19, *focus group*, 27 de diciembre de 2020).

Otro aspecto que generó reflexión docente fue el predominio de emociones negativas como la ansiedad, la angustia, el enojo o la frustración resultantes del fracaso en el desarrollo de las actividades de las clases virtuales. Como esta modalidad era nueva, no existía experiencia previa para gestionar el clima de aula. Este hallazgo refuerza el planteamiento de varios autores que afirman que la reflexión se produce al no contar con conocimiento que permita enfrentar una situación que se vuelve problemática (Schön, 1992).

Los chiquillos han expresado que se sienten muy ansiosos, desesperados en las clases, a veces porque no comprenden y en otras ocasiones porque no pueden participar. Todos quieren hablar a la vez, se toman sus cabezas si no entienden la actividad. En ciertas oportunidades fue caótico hacer clases remotas, porque todos tenían sus micrófonos activados; estos acontecimientos me hicieron reflexionar, llevándome a reconocer que no sabíamos cómo gestionar un buen ambiente de aprendizaje (P. 11, entrevista personal, 2 de diciembre de 2020).

Las clases *online* produjeron mayores diferencias en el aprendizaje. Muchos estudiantes experimentaron vergüenza, puesto que no lograban entender las actividades, ya sea por falta de comprensión, deficientes habilidades en el uso de las tecnologías o problemas de conectividad.

Un aspecto que me generó mucha reflexión fue la frustración que produjo la modalidad *online* en los estudiantes con más deficiencias académicas, quienes tenían deficiencias en su comprensión o pocas habilidades para las TIC, y que se iban quedando atrás. Yo trataba de preguntar qué les

sucedía, determinar por qué no estaban entendiendo y me di cuenta de que sentían vergüenza al fracasar en las actividades y entonces no se cumplían con los objetivos de la clase (P. 13, entrevista personal, 5 de diciembre de 2020).

SUBCATEGORÍA 4: CONDICIONES PROFESIONALES

En el contexto de las clases *online*, el profesorado percibió que la reflexión aumenta a partir del trabajo colaborativo y el diálogo pedagógico en torno a experiencias de aprendizaje exitosas. De este modo, se intercambian propuestas didácticas, acentuándose un aprendizaje profesional compartido. Este hallazgo coincide con las constataciones de Bell y Mlanedovic (2015), quienes establecen que la reflexión docente aumenta la comprensión de la enseñanza, especialmente mediante un enfoque colaborativo.

Yo creo que trabajar en conjunto es algo importante y parte de la reflexión. Trabajar colaborativamente con los demás ha traído mucho provecho y, por lo menos este año de pandemia, junto con otros profesores hemos trabajado en un nivel específico y se nos ha aliviado bastante nuestra carga horaria y el diseño de actividades (P. 8, *focus group*, 21 de octubre de 2020).

Además, el profesorado experimentó que al observar la práctica del otro/a también se genera en sí mismo/a reflexión sobre la propia práctica docente. Este hallazgo coincide con una experiencia de observación de clases de profesores en formación que generó reflexión en una doble dirección, es decir, tanto el que compartió su video como los observadores de este (Nocetti y Medina, 2018). Además, demuestra que la observación de clases es una estrategia que estimula la práctica reflexiva, en lo que se coincide con varios autores (Nagro, 2019; Bell y Mladenovich, 2015).

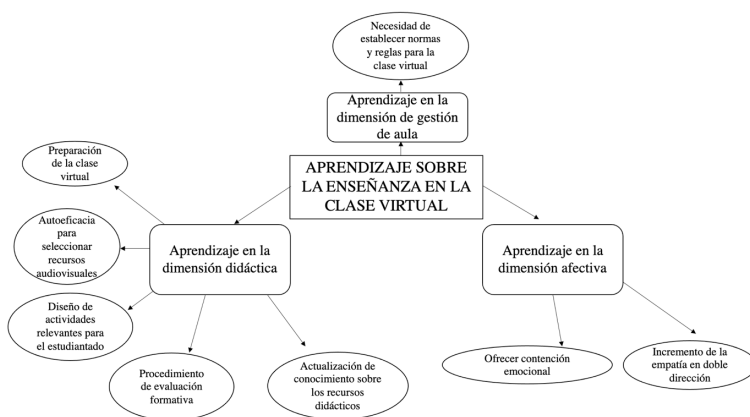
Ver las prácticas de otros profesores, cómo lo están haciendo, me hace reflexionar también en mi propio desempeño: si es que lo estoy haciendo bien o si lo puedo mejorar a través de mis prácticas y las de los demás.

También, compartir nuestras propias prácticas ha generado un aprendizaje diario sobre la enseñanza (P. 6, *focus group*, 21 de octubre de 2020).

Categoría 2. Aprendizaje docente mediado por la reflexión en tiempos de pandemia

A partir del análisis de la experiencia docente en el marco de la emergencia sanitaria, se observa en la figura 2 que el aprendizaje en torno a la enseñanza configuró tres subcategorías: 1) Aprendizaje en la dimensión didáctica, 2) Aprendizaje en la dimensión afectiva, y 3) Aprendizaje en la dimensión de la gestión de aula.

Figura 2
Aprendizaje docente mediado por la reflexión



Fuente: Elaboración propia

SUBCATEGORÍA 1: APRENDIZAJE EN LA DIMENSIÓN DIDÁCTICA

Las dificultades para realizar las actividades tradicionales de enseñanza que funcionaban en la sala de clases en el marco de la emergencia sanitaria desencadenaron una búsqueda de actividades alternativas que permitieran lograr los objetivos de aprendizaje propuestos para cada sesión de clases. Este hallazgo coincide con una investigación

de Valencia (2020) que señala la reinención del trabajo pedagógico del profesorado en tiempos de pandemia, lo que les permitió innovar mediante la realización de tareas, procesos, procedimientos y experiencias didácticas aprovechando los recursos digitales disponibles y el espacio del hogar de los estudiantes.

Había momentos en que comenzaba de cero, porque las actividades que hacía en las clases presenciales ya no funcionaban en las clases virtuales. Entonces, me atreví a buscar otras formas de enseñar y, también, idear actividades en las que todos los estudiantes pudieran participar (P. 10, entrevista personal, 27 de noviembre de 2020).

La participación del estudiantado fue una variable difícil de controlar para el profesorado. Para muchos fue frustrante observar pantallas negras, pero esto mismo los instó a variar el repertorio de actividades didácticas para motivar la participación del estudiantado. En este sentido, existe un aprendizaje sobre la importancia de la diversificación de las actividades. Esto coincide con una investigación de Villalobos (2020) que señala que en el trabajo educativo del profesorado se detectaron diferencias en el uso de actividades interactivas mediadas por la tecnología, a través de recursos y aplicaciones en línea como aulas virtuales, redes sociales, *podcasts*, llamadas telefónicas, videoconferencias, entre otras modalidades.

Primero me preguntaba qué hacer con las pantallas negras, y frente a eso desarrollé varias estrategias para mejorar la participación de los estudiantes. Entonces, como profesor, aprendí a idear otro tipo de actividades más pertinentes para la clase virtual (P. 14, entrevista personal, 7 de diciembre de 2020).

El profesorado aprendió a diseñar diversas estrategias de enseñanza y a reconocer que hubo cambios en el ámbito didáctico que significaron un mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El aprender otras estrategias de trabajo que trajeron todas estas plataformas *online* me permitió utilizar cuestionarios y formularios en los que los

estudiantes pudieran responder, trabajar con preguntas que llevaran a la reflexión y que todo estuviera relacionado con sus aprendizajes (P. 13, entrevista personal, 5 de diciembre de 2020).

Asimismo, el profesorado señala que actualizó sus conocimientos sobre prácticas docentes y reconoció la importancia de mantenerse actualizado en el ámbito didáctico y, particularmente, aprender a integrar curricularmente las tecnologías de la información y comunicación. Esto coincide con la investigación de Aguilar (2020), que señala que el profesorado se vio enfrentado a retos de carácter didáctico y que tuvo que desarrollar un manejo del espacio virtual en el proceso de enseñanza y aprendizaje en tiempos de pandemia que le exigía transformaciones en la forma de ser, de pensar y de actuar con los sujetos involucrados en la clase, lo que supuso asumir nuevas formas de enseñar y de aprender.

Yo creo que aquí todos hemos aprendido y que cada día tenemos que seguir aprendiendo algo nuevo. También esto nos dejó a nosotros, los profesores, una lección de lo importante de seguir perfeccionándonos y sobre todo ahora en el tema de las tecnologías, aprovecharlas curricularmente (P. 18, *focus group*, 27 de diciembre de 2020).

Los recursos tradicionales de las clases presenciales dejaron de tener el mismo valor al enseñar en línea, lo que provocó una reflexión didáctica y la oportunidad para aprender a emplear plataformas y recursos digitales que, por una parte, dieron continuidad a las prácticas de enseñanza y, por otra, aseguraron el contacto con los estudiantes. Además, la enseñanza virtual presionó a todo el profesorado a incorporar recursos tecnológicos en sus clases, independientemente de la actitud individual hacia estas. El cambio de recursos tuvo un carácter contextual que sobrepasó las culturas escolares y personales del profesorado. Esto coincide nuevamente con Aguilar (2020), quien señala que el aprendizaje virtual permitió, en estos casos, establecer una mejor conexión con otros usuarios mediante diversos recursos: blogs, wikis, Twitter, Facebook, WhatsApp, y otros relacionados.

El paso del aula presencial al espacio virtual significó que los recursos tradicionales perdieron su efectividad; se nos abrió una puerta para poder realizar clases mediante tecnologías y en eso fue principalmente mi aprendizaje (P. 15, entrevista personal, 16 de diciembre de 2020).

El manejo de las plataformas se volvió una necesidad de un día para otro, no había otra forma de hacer las clases por el peligro del contagio. Entonces, independiente que en la escuela se valoraba o no las tecnologías, había que integrarlas. De un momento a otro fue la única forma de interactuar con el estudiantado (P. 11, entrevista personal, 2 de diciembre de 2020).

Paulatinamente, el profesorado aprendió a dar un uso lúdico a los recursos tecnológicos, generando un clima emocional positivo en el aula. De este modo, se hizo más frecuente la realización de juegos en clases como parte del aprendizaje de un concepto o de un proceso de evaluación. Esta experiencia ratifica los aportes de Werbach y Hunter (2012), quienes señalan que el objetivo de la gamificación es tratar de modificar comportamientos mediante la acción lúdica que motiva a los individuos y que se integra e influye en el aprendizaje (Teixes, 2015).

Aprendí a utilizar los recursos tecnológicos con fines lúdicos para mis estudiantes, para que pudieran participar y se sintieran motivados por usar *softwares* educativos y tuvieran la posibilidad de participar en actividades interactivas de aprendizaje o de evaluación (P. 19, *focus group*, 27 de diciembre de 2020).

Asimismo, se acentuó la incorporación de recursos digitales que crearon un ambiente interactivo estimulante del desarrollo de habilidades que a su vez reforzaron la participación del estudiantado en la clase:

Aprendí a crear un espacio interactivo con los recursos digitales para que los estudiantes pudiesen imaginar, escuchar, dar su opinión, participar, y esto con el fin de aumentar su motivación (P. 14, entrevista personal, 7 de diciembre).

La necesidad de realizar clases *online* desencadenó un proceso de perfeccionamiento en el campo del uso de TIC aplicadas a la educación. Esta experiencia otorgó confianza y mayor autoeficacia al profesorado, quienes se sintieron preparados para desempeñarse en este contexto educativo virtual, lo que contribuye a su desarrollo profesional. Se trata de una experiencia coincidente con los resultados de la investigación de Rahimi y Weisi (2018), quienes señalan que el profesorado que reflexiona es capaz de desarrollar confianza en sus prácticas docentes y lograr mayor efectividad didáctica.

Yo ahora me siento muy preparada para usar plataformas digitales porque tuve que tomar cursos y perfeccionamientos y esta experiencia me ha hecho crecer profesionalmente. Ahora siento que puedo desempeñarme en cualquier contexto educativo por lo menos en el aspecto virtual (P. 7, *focus group*, 21 de octubre de 2020).

Al iniciarse el proceso de las clases telemáticas quienes experimentaron mayor dificultad para adaptarse a esta modalidad educativa fueron los docentes de mayor edad, pero rápidamente también desarrollaron habilidades para realizar clases de acuerdo con las nuevas exigencias. Esta experiencia incrementó la autoestima en el profesorado.

Como profesores, aprendimos más sobre tecnologías para la enseñanza y fue más desafiante para los profesores de mayor edad, pero mediante el perfeccionamiento y la actualización en TIC desarrollaron mayor seguridad para mejorar su enseñanza en las condiciones actuales (P. 7, *focus group*, 21 de octubre de 2020).

A partir de la reflexión que suscitaron las clases *online*, el profesorado experimentó una mayor preocupación por preparar actividades que comprometen a todos los estudiantes, lo que resulta coherente con el Marco de la Buena Enseñanza, que estimula un clima propicio para la enseñanza (Mineduc, 2021).

En esta situación de teletrabajo y las clases *online*, la reflexión me ha ayudado bastante con mis planificaciones y actividades para poder llegar a todos mis estudiantes (P. 1, entrevista personal, 5 de octubre de 2020).

La mayoría de los profesores reconoció que aprendió desde la experiencia la importancia de la evaluación formativa, lo que se condice con la noción de saber práctico que parte de la idea de que la experiencia reflexionada produce aprendizaje profesional (Connelly, y Clandinin, 1995). Observaron cómo este procedimiento facilita el seguimiento del progreso del aprendizaje de sus estudiantes y posibilita la obtención de información para tomar decisiones más pertinentes en la perspectiva de una evaluación con enfoque de aprendizaje.

Comprendí que la evaluación formativa es fundamental para el aprendizaje. En mi caso, pude evaluar en forma continua en las clases virtuales, valorando el aprendizaje clase a clase de mis estudiantes, viendo sus progresos y centrándome menos en el producto final. Creo que es necesario este aspecto formativo y creo que este enfoque evaluativo llegó para quedarse (P. 15, entrevista personal, 16 de diciembre de 2020).

Además, se puede observar un cambio de paradigma de los procedimientos de evaluación, en los que deja de predominar la evaluación del producto para privilegiar un enfoque de evaluación interesado en el proceso de aprendizaje y en el estudiante. Por ello, la evaluación asume un rol formativo que favorece la atención de necesidades específicas de aprendizaje de manera individual. Esto coincide con la investigación de Mollo y Medina (2020), para quienes los procesos de evaluación en tiempos de pandemia resaltaron la modalidad formativa como una propuesta pedagógica integral, que se basa en el pensamiento complejo y reflexivo: “aprender a ser” para luego “aprender a convivir”.

Hubo muchas dificultades a la hora de calificar a todos por igual, por lo que aprendí a evaluar el progreso a nivel general y atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada estudiante. Antes, solo dábamos énfasis al producto final y ahora, de alguna forma, hay que

hacer actividades para valorar el progreso en el aprendizaje (P. 7, *focus group*, 21 de octubre de 2020).

También el profesorado aprendió a diversificar los procedimientos de evaluación. Los docentes señalaron que fue importante utilizar distintas formas de evaluación para ajustarse a las diferencias individuales de cada estudiante, como constata Muñoz et al. (2016), quien propone que la práctica reflexiva se vincula con la innovación de prácticas evaluativas.

Aprendí que las formas evaluativas no deben ser siempre las mismas; por ejemplo, existen evaluaciones orales, escritas o la presentación de productos, etc. Esta diversidad de evaluaciones ofrece distintas opciones para demostrar el aprendizaje (P. 13, entrevista personal, 5 de diciembre de 2020).

El profesorado aprendió a valorar la evaluación como un medio para que los estudiantes puedan aprender y alcanzar sus logros. También, consideraron que la evaluación es un proceso necesario y permanente en todos los momentos de la clase y no solo centrado en la finalización del proceso de enseñanza de un contenido específico.

Aprendí que la evaluación es importante de acuerdo con nuestra estructura educacional y es importante en la medida que la usamos como puente para que los estudiantes aprendan y que conozcan que hay más instancias para llegar a sus resultados y logros (P. 10, entrevista personal, 27 de noviembre de 2020).

El profesorado reafirmó que el estudiante es el actor principal en la evaluación, quien tiene el protagonismo en el proceso educativo y es aquel que debe ser acompañado y orientado para que alcance sus metas y logros.

El actor principal de la evaluación es el estudiante y uno, como docente, siempre debe tratar de ayudarlo, no dando la respuesta, sino guiándolo para que la encuentre. Por ejemplo, si el estudiante está en una exposición

oral, nuestro rol no es ser jueces sino un puente de ayuda para sus aprendizajes (P. 13, entrevista personal, 5 de diciembre de 2020).

SUBCATEGORÍA 2: APRENDIZAJE EN LA DIMENSIÓN AFECTIVA

Otro aprendizaje que deriva de las clases virtuales fue reconsiderar variables emocionales y afectivas de los estudiantes. En ese contexto, se propiciaron espacios para el diálogo, la escucha activa de las experiencias de los estudiantes y sus implicancias. De este modo, se logró una mayor conexión con ellos, lo que constata resultados de la investigación de Aguilar (2020), quien sostiene la importancia de generar empatía, confianza, autonomía y capacidad de emprendimiento entre educador y educando, siendo estos elementos necesarios para consensuar sentidos y significados de vida en relación con el mundo y con los otros iguales.

Con esta modalidad de clases *online* pude interactuar con mis estudiantes y me gané la confianza de ellos. Además, descubrí que podía generar un ambiente más agradable en las clases. De a poco las cámaras fueron encendidas, hubo mayor participación de los y las estudiantes y tanto ellos como yo fuimos aprendiendo cómo mejorar el ambiente de la clase (P. 1, entrevista personal, 5 de octubre de 2020).

Igualmente, se volvió relevante reflexionar sobre las formas de comunicación en el aula, y los profesores reconocieron el desarrollo de esta competencia.

Siento que hubo progreso en mi manera de comunicar, no solamente en la gestualidad, sino también en el uso de la voz, el ser claro y preciso para favorecer la explicación de los contenidos que estamos enseñando (P. 13, entrevista personal, 5 de diciembre de 2020).

SUBCATEGORÍA 3: APRENDIZAJE EN LA DIMENSIÓN DE LA GESTIÓN DE AULA

Otro aspecto que destaca es el aprendizaje del profesorado acerca de las condiciones que pueden generar para lograr un buen clima de aula virtual. Entonces, se establecieron normas y reglas para regular la participación del estudiantado en clases. Además, los y las profesoras insistieron en la importancia de mantener un ambiente ordenado y evitar distractores del aprendizaje. Esto coincide con la investigación de Litichever y Fridman (2020), quienes señalan la importancia de gestionar un buen clima de convivencia escolar por medio de normas propias y la democratización de las relaciones dentro de las escuelas en tiempos de pandemia.

Dentro de las clases *online*, aprendí a incorporar el tema de las normas para la participación. Además, insistí a los estudiantes en que tuvieran su mesa ordenada y alejaron elementos distractores para promover el efectivo aprendizaje (P. 6, *focus group*, 21 de octubre de 2020).

Asimismo, el profesorado reflexionó más sobre su responsabilidad para lograr un adecuado clima para el aprendizaje en el aula. En ese contexto, aprendieron a estimular la motivación para asegurar el sentimiento de bienestar, lo que resultaba relevante al considerar que muchos de ellos estaban viviendo difíciles situaciones por la pandemia. Esto coincide con la investigación de Beltrán (2020), quien señala que la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en línea requirió que se plantearan actividades que posibilitaran una actitud protagónica, de indagación activa y búsqueda del contenido por parte de los estudiantes, a partir de una serie de estrategias que les permitieran mantener la motivación en este complejo escenario.

Esta modalidad de clases hizo verme ante la necesidad de aprender mucho para crear un ambiente grato en el que se perdiera la vergüenza. Mi meta es hacer reír a mis estudiantes, esto con el fin de motivarlos y que simplemente fueran felices en medio de esta situación tan compleja para todos (P. 3, entrevista personal, 25 de octubre de 2020).

DISCUSIÓN

A partir de los resultados del estudio se constata que lo que dio origen a la reflexión en tiempos de pandemia tuvo un carácter distintivo. Se trata de una reflexión que emerge de un cambio en las condiciones de trabajo que afectó a todo el profesorado y, por lo tanto, lo que causó la reflexión fue desconocer cómo hacer clases en medio de una emergencia sanitaria y a distancia. Esto contrasta con investigaciones anteriores que estudiaron la reflexión siempre desde una perspectiva individual, evidenciando que experimentar desconcierto, enfrentar problemáticas, incidentes críticos o dilemas desencadena procesos de cuestionamiento de la acción profesional (Dewey, 1933; Schön, 1992; Perrenoud, 2004). En ese sentido, los resultados de este estudio aportan una visión particular que difícilmente se podrá replicar en el futuro, porque las condiciones evidenciadas se centran en aspectos que sobrepasan el ámbito personal.

Vinculado con lo anterior, el foco de la reflexión al inicio de la pandemia se centró mayoritariamente en condiciones estructurales; el profesorado reconoce en su campo de trabajo la desigualdad educativa producto de la condición económica y digital del estudiantado. Esto es particularmente importante, porque pareciera que esta mirada de la educación que deja de tener el foco en su propia actuación docente conduce a los profesionales de la educación a experimentar una reflexión con un carácter más crítico (Van Manen, 1977; Marco para la Buena Enseñanza, 2021). Es necesario considerar que la mayoría de los estudios precedentes establecían que tanto la reflexión de los estudiantes de pedagogía (Nocetti y Medina, 2019) como de los profesores a nivel nacional se caracterizaba por un nivel técnico (Erazo, 2009) y además, se evidenciaron obstaculizadores personales e institucionales para lograr una práctica reflexiva (Vidal y Nocetti, 2020). Así se constata el planteamiento de autores vinculados a la reflexión crítica (Zeichner y Liston, 1993; Liston y Zeichner, 2003), quienes subrayan la importancia del contexto social e histórico como

factores condicionantes de una postura reflexiva en el profesional de la educación que va más allá de los resultados educativos.

Por otra parte, la enseñanza en tiempos de emergencia sanitaria transformó la filmación de clases en una práctica habitual, lo que significó que el profesorado pudiera observar su propia enseñanza y la de sus colegas, suscitando una fuerte reflexión al constatar una brecha entre la expectativa de desempeño y lo observado. Esto refuerza el planteamiento de numerosos investigadores que reconocen la función reflexiva de este tipo de recurso en profesores en servicio (Paquay y Wagne, 2010; Perrenoud, 2004) y, también, en docentes en formación (Anijovich et al., 2009; Nocetti y Medina, 2018; 2019; Ruffinelli et al., 2020). Además, la experiencia internacional indica que la observación es una estrategia más empleada para estimular la reflexión en estudiantes de pedagogía que en profesores en servicio (Nocetti et al., 2020) y, en función de los resultados de este estudio, surge el desafío de avanzar en el empleo del video de clases con enfoque reflexivo que aporte al mejoramiento de la enseñanza.

El fracaso de las actividades que habitualmente funcionaron en el aula tradicional desencadenó una reflexión que llevó al profesorado a reconocer problemáticas en su enseñanza a partir del aprendizaje que suscita en el estudiantado. Esta experiencia estuvo marcada por la actualización e integración de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza, cuestión sin precedentes en el sistema escolar chileno. Este resultado es relevante porque revela un proceso de reinención del trabajo pedagógico y didáctico, tal como se ha evidenciado en otros estudios recientes (Valencia, 2020; Villalobos, 2020 y Aguilar, 2020). Vinculado a lo anterior, también se observó paulatinamente una mayor confianza del profesorado en sus habilidades para enseñar. Esto resulta importante porque hoy se está comenzando a profundizar en la comprensión de la relación entre los procesos de reflexión y la autoeficacia docente (Rahimi y Weisi, 2018; Pazhoman y Sarkhosh, 2018). Este estudio develó un aprendizaje del profesorado en el campo de la didáctica, evaluación, gestión del aula y la dimensión afectiva de la enseñanza.

Cabe destacar un avance en la comprensión y en la práctica evaluativa con foco en el aprendizaje del estudiantado. Esto resulta relevante porque va respondiendo a los desafíos de la política pública en materia de evaluación formativa a nivel nacional y, además, reafirma la idea de que la reflexión se vincula también con la innovación evaluativa (Muñoz et al., 2016). Finalmente, el aprendizaje profesional asociado a la actualización e innovación didáctica que experimentó el profesorado se basó en la vivencia de situaciones problemáticas, incertidumbre, reflexión docente que configuró las condiciones para cierto desarrollo profesional vinculado a la práctica reflexiva (Perrenoud, 2004, Vaillant y Marcelo, 2015; Domingo y Gómez, 2014).

CONCLUSIONES

En cuanto a las condiciones que desencadenan la reflexión docente, se observa que aspectos estructurales y sistémicos antes no previstos por el profesorado los cuestionan profundamente, particularmente la vinculación entre acceso al conocimiento y desigualdad tecnológica y digital asociada a la condición socioeconómica y territorial del estudiantado. Lo anterior denota un tránsito hacia una reflexión de carácter crítica sin precedentes a nivel del sistema escolar nacional. Esta reflexión sobre criterios sociales en el profesorado lo llevó a desplegar esfuerzos para emplear las redes sociales como un recurso no solo de comunicación con el estudiante y la familia, sino como un soporte para apoyar procesos de enseñanza en el marco de la emergencia sanitaria. Se observa, además, que la reflexión dejó de estar centrada en el propio desempeño del profesor y, por el contrario, emergió de una mayor conciencia del otro: el estudiantado y su contexto, lo que podría significar una reflexión práctica y crítica.

En relación con el aprendizaje sobre la enseñanza en la clase virtual, se observa que como resultado de la reflexión docente en el marco de la enseñanza virtual se construye conocimiento didáctico, se aprende sobre la gestión de aula y la relación pedagógica. En

particular, el profesorado mejoró los procedimientos de evaluación formativa, actualizó sus conocimientos sobre recursos y plataformas digitales que enriquecieron el proceso de enseñanza, y favorecieron el diseño de actividades relevantes al considerar los intereses de los estudiantes, aumentando su autoeficacia docente. Por otra parte, en cuanto a la relación pedagógica, el profesorado aprendió a valorar la importancia de los aspectos emocionales como condición para lograr el aprendizaje en el contexto de la emergencia sanitaria.

FINANCIAMIENTO

El estudio que se informa se ha llevado a cabo en el contexto del proyecto “Un nuevo modo de articular teoría y práctica, desarrollar una actitud favorable hacia la reflexión y construir saber práctico: empleo de relatos para mejorar la formación docente”, que es financiado por la Agencia Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (ANID), Fondecyt Iniciación 11190899.

REFERENCIAS

- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos*, 56(3), 213-223. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Álvarez, M., Gardyn, N., Lardelevsky y Rebello, G. (2020). Segregación educativa en tiempos de pandemia: Balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 25-43. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- Alvarez-Gayou, J. (2013). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós Educador.

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y Estrategias*. Paidós.
- Araujo, M. y Kurth, G. (2020). La pandemia covid-19 y la reinención del docente. *Academic Disclosure UNA FENOB* 1(1), 64-79. <https://revistas.fenob.una.py/ojs/index.php/rfenob/article/view/70/15>
- Beltrán, G. (2020). La motivación en línea. *Revista Conrado*, 16(75), 316-321. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000400316
- Bell, A. y Mladenovic, R. (2015). Situated learning, reflective practice and conceptual expansion: effective peer observation for tutor development. *Teaching in Higher Education*, 20(1), 24-36. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.945163>
- Britez, M. (2020). *La educación ante el avance del covid-19 en Paraguay. Comparativo con países de la Triple Frontera* (Pre-print versión 2). <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.22>
- Brito, S., Basualto, L., Azócar, R., Gálvez, V., Flores, C., (2020). *Intervención social y educativa en tiempos de pandemia*. Editorial Aún Creemos en los Sueños.
- Cáceres, J., Jiménez, A. y Martín, M. (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del covid-19. Una investigación exploratoria en clave internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 199-221. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>
- Cáceres, V., Gill, N. y Galeano, M. (2020). Incertidumbre docente por pandemia. *Academic Disclosure*, 1(1), 96-108. <https://revistascientificas.una.py/index.php/rfenob/article/view/99>
- Canales, M. (2004). *Metodologías de investigación social*. LOM Ediciones.
- Connelly, F. y Clandinin, D. (1995). *Teachers and teaching*. Taylor & Francis.

- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 125-136. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430309008>
- Delgado, K. (2020). Educación inclusiva durante la emergencia: acciones en América Latina. *CienciAmérica*, 9(2), 154-165. <http://doi.org/10.33210/ca.v9i2.302>
- Dewey, J. (1933). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Domingo, A. (2020). La práctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 1-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Erazo, S. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo: presencia y estructura en reuniones docentes. *Educador y Educadores*, 12(2), 47-74. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1485>
- Fardoun, H., González, C., Collazos, C.A, & Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio de Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21. <http://doi.org/10.14201/eks.23537>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lezama, F. y Montoya, M. S. (2016). La reproducibilidad de situaciones de aprendizaje en un taller de reflexión docente. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(1), 41. <https://doi.org/10.18861/cied.2016.7.1.2574>
- Liston, D. y Zeichner, K. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata.

- Litichever, L. y Fridman, D. (2020). Convivencia escolar antes y durante la pandemia. Análisis de la experiencia escolar y las prácticas de participación desde las voces del estudiantado. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-010](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-010)
- Lupión, T. y Gallego, M. (2017). Compartiendo la mirada: una experiencia en práctica reflexiva para formación permanente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.244931>
- Martínez, J. y Garcés, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>
- Mayorga, V. y Llerena, F. (2021). Rol de la familia en la educación virtual del nivel inicial. *Retos de la Ciencia*. 05(e). 23-41. <https://doi.org/10.53877/rc.5.e.20210915.03>
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education. A qualitative approach*. Editorial ITESO.
- Miles, M., Huberman, M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. Sage Publications.
- Mineduc (17 de enero 2022). Estándares de la Profesión Docente, Marco para la Buena Enseñanza. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Mollo, M. y Medina P. (2020). La evaluación formativa: hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia. *Maestro y Sociedad*, 17(4), 635-651. https://www.researchgate.net/publication/349109462_La_evaluacion_formativa_hacia_una_propuesta_pedagogica_integral_en_tiempos_de_pandemia

- Muñoz J., Villagra, C. y Sepúlveda, E. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos. *Folios*, 1(44), 77-91. <https://doi.org/10.17227/01234870.44folios77.91>
- Nagro, S. (2019). Lesson Planning with Engagement in Mind: Proactive Classroom Management Strategies for Curriculum Instruction. *Teaching Exceptional Children*, 48(5), 243-249. <https://doi.org/10.1177%2F1053451218767905>
- Nocetti, A. y Medina J. (2018). Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación. *Revista Espacios*, 39(15), 2-10. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391502.html>
- Nocetti, A. y Medina J. (2019). Significados de la reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena. *Revista Educación*, 43(1), 2215-2644. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28041>
- Nocetti, A. y Vidal, P. (2020). Experiencia de reflexión en el portafolio de desempeño pedagógico (PDP) en la evaluación del docente en Chile. *Revista Panamericana de Pedagogía Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, (29). <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i29.1613>
- 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), art. 11. <http://www.revistaespacios.com/a20v41n26/20412611.html>
- Paquay, L. y Wagner, M. (2010). La formación continua y video formación: qué habilidades se deben priorizar. Estrategias y competencias. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenoud (Coord.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 222-263). Fondo de Cultura Económica.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.

- Pazhoman, H. y Sarkhosh, M. (2018). The relationship between Iranian English high school teachers' reflective practices, their self-regulation and teaching experience. *International Journal of Instruction*, 12(1), 995-1010. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12164a>
- Pedró, F. (2020). *Covid-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impacto y recomendaciones políticas*. Fundación Carolina.
- Perrenoud P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Raimi, M. y Weisi, H. (2018). Reflective practice, self-efficacy and research practice of EFL teachers: Examining possible relationships. *Issues in Educational Research*, 28(3), 756-780. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1480340>
- Ruffinelli, A., Morales, A., Montoya, S., Fuenzalida, C., Rodríguez, C., Lopez, P. y González, C. (2020). Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas. *Revista Perspectiva Educacional*, 59(1). <http://perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/1004>
- Sáez-Delgado, F., Ramos-Huenteo, V., García-Vásquez, O., Lobos-Peña, K. y Olea-González, C. (2020). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la covid-19. *Revista CienciAmérica*, 9(2), 334-353. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.325>
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw and Hill Interamericana.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin y Y. Lincoln (Coord.), *Manual de investigación cualitativa vol III, Las estrategias de investigación cualitativa* (cap. 17). Gedisa.

- Tajeddin, Z. y Aghababazadeh, Y. (2018). Blog-mediated reflection for professional development: exploring themes and criticality of L2 teachers' reflective practice. *TESL Canada Journal*, 35(2), 26-50. <https://doi.org/10.18806/tesl.v35i2.1289>
- Teixes, F. (2015). *Gamificación: motivar jugando*. Editorial UOC.
- Tejedor, S. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, (78), 19-40. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>
- Tovar-Gálvez, J. C. (2020). Reduciendo la brecha entre teoría y práctica durante la pandemia: planificación de un proyecto ambiental virtual complejo. *Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática*, 1, e020004. <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/21>
- UNESCO (13 de mayo 2020). *La educación en tiempos de pandemia de covid-19*. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.
- Valencia, W. (2020). *Mirada a las prácticas educativas y pedagógicas en tiempos de pandemia. Una reflexión desde el colectivo de prácticas de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Red de Prácticas Pedagógicas Investigativas-REDPPI*. <https://www.uco.edu.co/REDPPI/BiblioRedppi/MIRADA%20A%20LAS%20PR%C3%81CTICAS%20EDUCATIVAS%20Y%20PEDAG%C3%93GICAS%20EN%20TIEMPOS%20DE%20PANDEMIA.pdf>
- Valles, M. (2009). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.

- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-208. <https://doi.org/10.2307/1179579>
- Villalobos, K. (2020). ¿Cómo es el trabajo de los profesores de Educación Básica en tiempos de pandemia? Modalidades de aprendizaje y percepción del profesorado chileno sobre la educación a distancia. *Perspectiva Educativa*, 60(1), 107-138. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.1-art.1177>
- Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.
- Zeichner, K. y Liston, D. (1993). *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Morata.

Fecha de recepción: 2 de diciembre de 2021

Fecha de aceptación: 19 de enero de 2022



Educación Media Técnico- Profesional: una aproximación cualitativa desde sus egresados

Vocational-Technical Higher Education: a qualitative approach from its graduates

José Daniel Manzano Pavez

Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes,
Universidad de Chile

RESUMEN

La sociedad exige a las personas cumplir ciertos hitos para que puedan insertarse política y productivamente en ella; uno de estos es finalizar la educación obligatoria, el que responde a un requerimiento clave para aportar económicamente al desarrollo postindustrial. El presente artículo tiene por objetivo reflexionar en torno a la experiencia educativa en la Educación Media Técnico-Profesional (EMTP), a través del testimonio de personas jóvenes egresadas de esta modalidad educativa. Por medio de una metodología cualitativa, con la aplicación de entrevistas semiestructuradas, se rescataron diez relatos diferentes de hombres y mujeres, quienes enunciaron sus trayectorias sociales, educativas y laborales hasta la actualidad. Fue posible identificar distintas experiencias en torno a la institución escuela y a la formación técnica recibida, junto con contrastar el campo laboral a

Contacto:
jose.manzano@ug.uchile.cl

partir de los conocimientos adquiridos, los que permiten reflexionar, de forma exploratoria, sobre la cultura escolar.

Palabras clave: trayectoria social, juventudes, educación secundaria, cultura escolar

ABSTRACT

Society demands to people that certain milestones be met to be able to insert itself politically and productively in it. Finishing mandatory education responds to a key requirement to contribute economically to post-industrial development. This article aims to review the educational experience in Vocational-Technical Higher Education, through the testimony of young people who graduated from this educational modality. Using a qualitative approach, with the application of semi-structured interviews, ten different stories of men and women were recorded, telling their social, educational, and occupational trajectories to date. Different experiences were identified about the school institution and the technical background received, contrasting the job market based on the knowledge acquired allowing us to reflect, in an exploratory way, on the school culture.

Keywords: social trajectory, youths, higher education, school culture

1. INTRODUCCIÓN

La educación técnica a nivel secundario en Chile, oficialmente reconocida como Educación Media Técnico-Profesional (EMTP)¹, lleva muchas décadas desde su implementación, siendo a mediados del siglo XIX cuando se regulariza a través de la educación técnica superior o terciaria, con la fundación de la Escuela de Artes y Oficios (actual Universidad de Santiago de Chile). Desde sus inicios, el currículum de esta modalidad ha buscado formar y certificar a mano de obra capacitada en diferentes áreas de interés productivo, como la industria automotriz, la construcción y muchos otros servicios, como

1 Decreto 453/2013 [Ministerio de Educación]. Bases curriculares para formación diferenciada Técnico-Profesional. Disponible en <http://bcn.cl/2reqk>

los de alimentación, turismo, administración y la atención primaria en salud, por mencionar algunos.

En la actualidad, cerca de un tercio de la matrícula de la Educación Media en el país corresponde a la EMTP (Ministerio de Educación, 2019a), situación que se ha mantenido durante las últimas tres décadas (Cáceres y Bobenrieth, 1993; Larrañaga et al., 2013). Sin embargo, algunos estudios señalan que un 14% de los estudiantes TP no termina la Educación Media, duplicándose la situación en establecimientos públicos (Larrañaga et al., 2013).

En los últimos 15 años, variadas aproximaciones desde las ciencias sociales, educativas y económicas han dado cuenta de las falencias y desafíos que presenta esta modalidad, en el escenario de un sistema sociocultural que la ha marginado históricamente, colocándola en una posición inferior y de desprestigio frente a la modalidad Científico-Humanista (Sepúlveda et al., 2020), la que tiene por fin el acceso al sistema universitario y el desarrollo académico de sus estudiantes. Entre los hallazgos que explican esta situación se encuentran el escaso seguimiento postegreso y la ausencia de articulación entre la EMTP y la Educación Superior (Sepúlveda et al., 2009; Sevilla, 2014; Sevilla et al., 2014); la inexistente carrera de docencia en Enseñanza Técnica, lo que conlleva tener profesores técnicos sin entrenamiento pedagógico (Larrañaga et al., 2013; Revista Docencia, 2007); falta de información respecto de empleabilidad de las especialidades (Bucarey y Urzúa, 2013; Sevilla y Sepúlveda, 2016); prevalencia de un currículum que no se adapta a las realidades locales (Sepúlveda y Valdebenito, 2014), entre otros.

El año anterior al comienzo de la crisis sociosanitaria por la pandemia de Covid-19, se inició la campaña #EligeSerTP (Ministerio de Educación, 2019b), que buscaba visibilizar una realidad positiva al elegir una formación técnico-profesional, tanto en la Educación Media como en la Superior, ofreciendo alta empleabilidad, aprendizaje activo, programas de estudio más cortos que una Universidad y de menores aranceles. También buscaba consolidar y promover la continuidad entre la EMTP y la Educación Superior Técnico-Profesional (ESTP),

a pesar de que los intentos provienen, generalmente, de convenios particulares entre dichas instituciones con los municipios o colegios.

El presente artículo² indaga sobre los razonamientos que circulan respecto de la institución escuela por parte de personas jóvenes egresadas de la EMTP y que, a través de su experiencia en ella, reflexionan también sobre la formación recibida y la práctica profesional desarrollada.

Desde una aproximación cualitativa se busca conocer los significados y significaciones que cada joven le entrega a su paso por la EMTP, con el propósito de aportar en la indagación exploratoria orientada a la comprensión de la cultura escolar presente en sus relatos.

1.1. Trayectorias sociales y posicionamientos estructurales

El uso de la trayectoria social para estudiar los fenómenos sociales surgió desde el paradigma psicosocial del *curso de vida*, con el que Glen Elder (1994, 1998) quiso explicar el cambio social a través de las distintas trayectorias que cursaron niños, niñas y adolescentes que vivieron la Gran Depresión económica en los Estados Unidos, en el siglo XX. En general, este paradigma da cuenta de cómo las vidas se organizan social y temporalmente desde su biología e historia, destacando que existe un patrón social que afecta la manera en que pensamos, sentimos y actuamos (Elder, 1998, p. 9). El autor identifica dos momentos clave en el curso de la vida de un individuo: por un lado, los procesos o experiencias de transición, en los que existe un cambio en la disposición social de la persona; Bourdieu (1988) se refiere a estos como posicionamientos estructurales; y, por otra parte, las trayectorias sociales que, desde una experiencia de transición,

2 Artículo elaborado a partir de la memoria para optar al título de antropólogo social: “Entre un *as bajo la manga* y el piso necesario. Análisis de trayectorias educativo-laborales de jóvenes egresados de la Educación Media Técnico-Profesional”, Departamento de Antropología, Universidad de Chile (2021).

inician y van adquiriendo forma y significado por medio de los condicionantes familiares, educativos y laborales, principalmente.

Se puede complementar la definición de trayectoria social con la observación que señala el sociólogo Aaron Pallas (2003): “los antecedentes sociales influyen en las transiciones educativas y ocupacionales, tanto por estructurar las elecciones que los individuos hacen, como por formar las estructuras en que los individuos pueden elegir” (p. 168); es decir, el estudio de las trayectorias sociales debe estar provisto de un equilibrio teórico y práctico, pues el extremo voluntarismo personal y la total dependencia del sistema social son incapaces de explicar todo por sí mismos. En esta línea, Sepúlveda (2010) destaca que las trayectorias sociales se encuentran en una tensión epistemológica entre la agencia individual y los condicionantes estructurales, pues “el capital cultural y social disponible se transforma en un elemento crítico que define los límites y posibilidades (...), distinguiendo las diferentes experiencias individuales de acuerdo a la condición de clase social” (p. 42); esto daría mayor valor a estudiar las trayectorias sociales en cuanto posibilidades explicativas sobre el cambio social a través de las vivencias de los sujetos en un periodo delimitado de tiempo.

Una trayectoria social no es una categoría absoluta de análisis porque, más allá de la cantidad de hitos o transiciones que contenga, lo relevante es la forma en que sus propios protagonistas narran y significan sus acontecimientos, y aún más, la posición en que se ubican para enunciar su relato. Dávila y Ghiardo (2012) destacan que los sujetos son actores a medida que pueden generar una reflexión sobre las posiciones y roles que ocupan en la estructura social; por otra parte, la relevancia de este enfoque analítico también apunta a cuestionar y desentramar la complejidad de la segmentación social, otorgando aportes para la evaluación y reformulación de políticas públicas (Dávila y Ghiardo, 2018; Sepúlveda, 2010).

La manera en que los sujetos se van ubicando en los hitos y acontecimientos que les van sucediendo va modelando y diferenciando un posicionamiento estructural (Bourdieu, 1988), que resiste dimensiones institucionales (familia, escuela, Estado), subjetivo-

agenciales (valoraciones, creencias, construcciones sobre el ser joven, decisiones, estrategias) y materiales (condiciones socioeconómicas, materiales, territoriales, capitales económicos y culturales), las cuales son interdependientes unas de otras, pero se cruzan para comprender la diversidad de trayectorias sociales.

1.2. Método

Esta investigación apostó a una metodología de carácter exclusivamente cualitativa, por la posibilidad de acercarse discursiva y subjetivamente a las realidades de los sujetos (Canales, 2006). Este enfoque se ha utilizado en diferentes investigaciones en el campo de las trayectorias educativas y laborales de juventudes contemporánea (Corica y Otero, 2018; Sepúlveda, 2016; Sepúlveda y Valdebenito, 2019), por lo que resulta apropiado para aproximarse nuevamente a este fenómeno.

Con el fin de encontrar un sentido amplio al contexto y al objetivo propuesto, se priorizó una muestra del tipo no probabilístico, buscando un equilibrio entre dos variables que estructuraron la selección de los casos (Vivanco, 2006): por un lado, el *sexo*, para lo cual se consideró tener igual cantidad de jóvenes mujeres y hombres; y por otro, el *establecimiento de egreso*, tanto liceos públicos como colegios particulares subvencionados. La relevancia que han tenido el género y la clase en estudios similares radica en que permiten comprender con mayor profundidad las trayectorias educativo-laborales registradas (Bellei et al., 2016; Sevilla et al., 2019). Se logra constituir una muestra variada, orientada a “mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado” (Hernández et al., 2014, p. 387). La muestra final queda detallada en la siguiente tabla:

Tabla 1
Caracterización de la muestra

n.º	Sexo	Edad	Establecimiento de egreso	Especialidad EMTP	Código
1	Mujer	22	Particular Subvencionado	Contabilidad	Mujer, 22 años, Contabilidad
2	Mujer	24	Particular Subvencionado	Diseño Gráfico	Mujer, 24 años, Diseño Gráfico
3	Mujer	21	Municipal	Gastronomía	Mujer, 21 años, Gastronomía
4	Mujer	23	Particular Subvencionado	Gastronomía	Mujer, 23 años, Gastronomía
5	Mujer	24	Municipal	Administración	Mujer, 24 años, Administración
6	Hombre	22	Municipal	Gastronomía	Hombre, 22 años, Gastronomía
7	Hombre	25	Municipal	Administración	Hombre, 25 años, Administración
8	Hombre	21	Particular Subvencionado	Contabilidad	Hombre, 21 años, Contabilidad
9	Hombre	20	Particular Subvencionado	Edificación	Hombre, 20 años, Edificación
10	Hombre	20	Municipal	Gastronomía	Hombre, 20 años, Gastronomía

Fuente: Elaboración propia

Además de las variables mencionadas, la muestra también quedó definida en torno a las siguientes decisiones prácticas: (1) que las personas jóvenes participantes hubieran egresado por lo menos hace un año de la EMTP; la dificultad de trabajar con las cohortes más recientes (2018 y 2019, para el momento del desarrollo del trabajo de campo) se explicó en cuanto a que sus experiencias, desde un supuesto, no iban a estar dotadas de la lejanía temporal respecto de la EMTP que se buscaba en la investigación. (2) Respecto de la ubicación del establecimiento de egreso, quedó delimitado hacia áreas urbanas. La matrícula en liceos y colegios técnico-profesionales urbanos es bastante superior a la de zonas rurales, un 93,9% frente a un 6,1%, respectivamente (Ministerio de Educación, 2019c, p. 92), lo que suponía una mayor posibilidad de encontrar estudiantes que egresaron de establecimientos urbanos. (3) En tercer lugar, la obtención del título de *Técnico en Nivel Medio*³ no fue requisito para

3 La EMTP otorga el título de *Técnico en Nivel Medio* en alguna de las 35 especialidades

participar en la investigación, pues los objetivos iniciales del estudio no apuntaban a cuestionar o comparar las experiencias de personas tituladas frente a las de aquellas que no lo eran en el transcurso de sus trayectorias.

Desde el enfoque propuesto, se recurrió a la técnica de entrevista semiestructurada o *episódica*, en el sentido de que su objetivo es caracterizar nítidamente uno o varios sucesos concretos de la vida del entrevistado (Baeza et al., 2014; Gaínza, 2006; Flick, 2007). Las entrevistas se llevaron a cabo entre los meses de septiembre y diciembre de 2019 y marzo del 2020, en distintos espacios, tanto públicos como en los hogares de los participantes. Hubo una entrevista que, por motivos de la crisis sanitaria, se tuvo que realizar de manera remota. La duración de las entrevistas fue entre 45 y 60 minutos. Todas las entrevistas se aplicaron solo una vez obtenida la previa autorización de quienes participaron, a partir de la firma voluntaria de un consentimiento informado.

Con los diferentes textos generados a partir de las transcripciones de las entrevistas, se decidió optar por un análisis de contenido, leyendo fragmento por fragmento, definiendo el contenido y las categorías emergentes (Escalante, 2009). Este ejercicio metodológico se llevó a cabo utilizando el *software* de análisis cualitativo ATLAS.ti, codificando un total de 436 citas a través de 52 códigos diferentes.

a las que pueden optar quienes estudian, agrupadas en 15 sectores económicos como Alimentación, Construcción, Electricidad, Marítimo, Salud y Educación, Hotelería y Turismo, entre otros. Para obtener su título, los estudiantes deben cumplir con una práctica profesional que pueden desarrollar durante los tres primeros años después de su egreso, por lo que la titulación no es requisito para egresar de la Educación Media, es decir, pueden existir egresados de la EMTP que no tengan título. Previo a la crisis sanitaria, la práctica profesional tenía una duración mínima de 450 horas cronológicas y un máximo de 720. Para los años 2020 y 2021 se considera una duración mínima de 180 horas. Decreto Exento 2516/2007-2020 [Ministerio de Educación]. Disponible en <http://bcn.cl/2i317>

2. PRINCIPALES HALLAZGOS Y ANÁLISIS

Como un dispositivo de tránsito, o liminal, la EMTP genera un efecto en los itinerarios educativos, laborales y sociales de sus estudiantes; el proceso de transición está orientado a una individualización de los sujetos, poniendo en relieve prácticas y discursos de ajuste, resistencia, adhesión y escape a las tensiones institucionales y generacionales, expresando una configuración de diversos proyectos de trayectorias (Corica y Otero, 2018). El eventual egreso de la Educación Media es un espacio, o más bien dicho, *momento de paso*, en el que las expectativas (disposiciones externas) y aspiraciones (disposiciones internas) toman lugar, hasta construir un posicionamiento final (Canales et al., 2016; Duarte-Quapper et al., 2017).

2.1. La institución escuela de la EMTP

Los juicios que emiten las personas jóvenes se fundan, entre otros elementos, en las expectativas que tenían sus colegios o liceos sobre ellos como estudiantes. El modo de pensar institucional hace comprender una retórica acerca de las posibles, y restringidas, trayectorias que se pretendía que sus estudiantes fueran siguiendo. El marco de expectativas institucional constaba, principalmente, de un desarrollo unidireccional orientado a que cursaran alguna carrera en la ESTP, en el mejor de los casos la misma especialización que se cursó en la EMTP. Como consecuencia de esta expectativa se encuentra la poca o nula prioridad en preparar a las y los estudiantes para las pruebas de admisión a la Educación Superior, instrumentos que apuntan específicamente al acceso a las universidades.

A partir de la lectura de los relatos se pueden identificar comentarios negativos y desalentadores por parte de docentes y directivos hacia los mismos estudiantes, en los que se destaca transversalmente la desesperanza respecto del acceso a la Educación Superior Universitaria, estigmatizando a la ESTP e indicando que será la única vía a la que podrán optar:

Teníamos el orientador o el director; de repente se tiraban comentarios como: no sé poh, una vez les pedimos que nos trajeran universidades, porque nos llevaban CFT [Centros de Formación Técnica], Institutos [Profesionales] y Fuerzas Armadas, como pa' lo que podíamos hacer después, ¿cachái? Y una vez les pedimos universidades y nos dijeron “*pero si ustedes son mano de obra*”, o sea, por qué les vamos a traer algo en donde ustedes no van a llegar. (Mujer, 24 años, Administración)

Una de las profesoras dijo, como onda, no sé poh: “si quieren estudiar Gastronomía y salen con lo que tienen acá, se van a cagar de hambre, tienen que seguir estudiando, de preferencia en el Culinary”, porque nos iban a tomar más en serio que si salíamos del DUOC, del INACAP, de cualquiera de esas partes. (Hombre, 22 años, Gastronomía)

Creo que ningún profe tuvo como..., es que igual es difícil, tuvo como la esperanza de que alguien entrara de por sí por PSU a la universidad. [...] Creo que hubo compañeros míos que entraron a la Cato de Temuco por PACE⁴ y creo que solo hay una hoy en día que sigue estudiando. (Mujer, 21 años, Gastronomía)

Respecto de la desvalorización de la formación técnica, es posible identificar una tendencia a la sobrevaloración de la vía universitaria y académica, la que responde a un imaginario social históricamente difundido, hasta el punto de que docentes, directivos y algunas de las personas entrevistadas lo enfatizan: “siempre quise entrar a una [universidad] a estudiar, nunca estuvo en mis planes un CFT o un Instituto Profesional, nunca fue una opción, ni siquiera la opción zeta fue” (Hombre, 21 años, Contabilidad). Se concibe a la universidad como un espacio exclusivo para quienes tengan competencias

4 Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior. Actualmente es implementado por 29 universidades públicas y privadas que realizan actividades de preparación en 3° y 4° Medio, y de acompañamiento en el primer año de Educación Superior. El objetivo del PACE es promover la equidad de estudiantes destacados de la Educación Media que provienen de contextos vulnerables. <https://pace.mineduc.cl/>

particulares, que se definen en torno al rendimiento académico, en el que la formación técnica no tiene lugar.

Más allá de esta dualidad, persiste la idea de que la EMTP corresponde a una serie de peldaños que van en ascenso hacia la formación universitaria, siendo el eventual paso por la ESTP un requisito o una fórmula mucho más realista para posteriormente llegar a matricularse en una universidad.

La directora del colegio hizo charlas con todos los estudiantes de los colegios técnico-profesionales de 4° Medio y ella incentivaba a que los alumnos se fueran a los Institutos Profesionales a ser técnicos, decía: “yo no recomiendo a que vayan, a que se tiren de una a lo que es la universidad, porque no se van a adaptar”. (Hombre, 21 años, Contabilidad)

Aun así, la situación de quienes egresan de la EMTP y acceden y permanecen en la Educación Superior es un tema pendiente del que ni las políticas públicas, colegios o Servicios Locales de Educación se han hecho totalmente cargo, pues ya mencionaban Larrañaga et al. (2014) que, al cabo del primer año, más de un 30% de los egresados de EMTP deserta. La escasa articulación entre la EMTP y la ESTP puede explicar lo sucedido, con una ausencia de procesos de convalidación curricular y soporte pedagógico en la EMTP (Sevilla et al., 2014). En ese ámbito, la desvalorización sobre esta modalidad educativa se comprende y materializa desde la ausencia de un sistema de acompañamiento vocacional o programas internos en los que los y las estudiantes puedan resolver dudas sobre su futuro: “Yo tenía trece carreras pa’ elegir; dentro de esas trece nunca hubo una buena, o sea, como que no nos orientaron bien a saber lo que quería cada alumno; sino que fue como ‘elige lo que te gusta y estudiái’” (Mujer, 23 años, Gastronomía).

Experiencias positivas vinculadas con la institución educativa son escasas y muy particulares de cada caso, como, por ejemplo, la posibilidad de participar en el Centro de Alumnos y desarrollar proyectos sociales (Mujer, 21 años, Gastronomía), y el apoyo en la

vivencia del proceso de embarazo en 2° Medio (Mujer, 24 años, Gráfica). No obstante, se puede destacar que en algunos casos se reconoce la importancia de docentes específicos en el transcurso de la EMTP, quienes aparecen como actores clave en el tránsito de los estudiantes hacia el egreso y en la motivación para que prosigan estudios superiores:

De hecho, yo entré a estudiar porque mi profe jefe de 3° y 4° Medio como que me decía “usted tiene que estudiar, usted tiene que estudiar”, y a todos nos decía “chiquillos, estudien, porque esto sí les va a servir para una trayectoria laboral, de cierta forma, semiestable; pero la idea es que estudien, que sepan, que viajen, que sé yo”. (Mujer, 24 años, Administración)

Por ejemplo, hay un profe que me hizo clases en 1° y 2° [Medio], fue superbuen profe hasta 3° Medio; yo necesitaba alguna ayuda, algo, siempre estaba ahí, un superapoyo, nada que decir, tú necesitái ayuda, conversar con alguien, ellos siempre están ahí. (Mujer, 23 años, Gastronomía)

La relación con la institución escuela está solapada cuando se refieren a los directivos, pues en sus relatos se evidencia que el vínculo con estos es distinto al que tienen con sus docentes; con estos se encuentran más cercanos en su cotidianidad escolar, de modo que los docentes se posicionan como agentes próximos a sus aspiraciones futuras, tanto como detractores o posibilitadores, constatándose, en ese sentido, diversas experiencias con el cuerpo docente. Respecto de los directivos, no se encuentran tantas menciones, quizás por esta misma relación distante; aun así, las referencias que exponen son significativamente relevantes, pues se posicionan como la *institucionalidad* práctica y sustentadora del discurso escolar.

2.2. Formación recibida y práctica profesional

Las personas jóvenes indican, en su mayoría, que la formación en la EMTP les entrega una base y herramientas mínimas para cumplir

con los requerimientos laborales en sus respectivas especialidades, cuestión que comprueban en sus primeras experiencias de trabajo, como la práctica profesional. No existe una vinculación directa entre el currículum de la EMTP y los conocimientos que comienzan a adquirir en la Educación Superior. Es posible dar cuenta que el currículum de la EMTP queda desactualizado en torno a las herramientas tecnológicas y formas de hacer vigentes en cada especialidad técnica:

Qué pasaba con el colegio técnico: es subvencionado, tiene pocos recursos, que no tiene estos *softwares*, entonces, ¿cómo lo practican con los niños? es con estos métodos antiguos. Pero ¿qué pasa?, que, al llegar al momento de poner a un chiquillo en una oficina, el niño queda helado porque no sabe ocupar un *software*, no sabe ocupar, por ejemplo, ocupar un Excel, ocuparlo a un nivel más avanzado. (Mujer, 22 años, Contabilidad)

Obviamente, (...) que cuando te metís en un técnico-profesional te sacan hasta Educación Física, o sea, tenís menos horas de Inglés, de Lenguaje, incluso de Historia, ¿cachái? Entonces, nosotros teníamos otros ramos de la especialidad, en fin, no te servían como de forma académica, no te servían pa' entrar a la universidad. (Mujer, 24 años, Administración)

Adicionalmente, las personas egresadas, en su gran mayoría, también revelan que hay una ausencia de formación laboral focalizada, pues solo en el relato de Mujer, 22 años, Contabilidad se indica que recibió asignaturas que la prepararon exclusivamente para el desarrollo de habilidades blandas y herramientas laborales, como la presentación formal ante una entrevista de trabajo o la redacción de un *currículum vitae*. Dicha formación, al no presentarse como focalizada en el resto de los casos, fue transversal a todas las asignaturas de la especialidad. Con énfasis distintos, las personas participantes pudieron adquirir herramientas que les sirven en la actualidad:

Como que transversalmente se trabajaba en temas, no sé poh, el currículum, a mí me enseñaron a hacer currículum. Recuerdo que en

clases de portugués a mí me enseñaron a cómo hacer RCP, Heimlich.
(Mujer, 21 años, Gastronomía)

Sí, todo el rato, para ver el tema de los impuestos, de saber, no sé poh, desde cosas que uno compra, el IVA, qué significa el IVA o, no sé poh, liquidaciones de sueldo, qué significa cada cosa, nadie te mete el dedo en la boca, por así decirlo, con esas cosas. Saber como esas cosas más técnicas. (Hombre, 25 años, Administración)

Aun así, existen hitos generales al interior de todas las trayectorias analizadas que tienen que ver principalmente con el ámbito educativo y laboral, destacándose ciertas potencialidades que la modalidad TP presenta a sus estudiantes como *herramientas* para adherirse al mundo laboral:

Yo creo que varios de los que entramos, ponte tú, a los Técnicos, era básicamente porque queríamos tener un respaldo, en caso que no pudiéramos estudiar; teníamos un respaldo laboral, un currículum, ¿cachái? (Mujer, 24 años, Administración)

Como yo sé igual que en caso de que no lograra, no sé poh, entrar a la Educación Superior, tenía que trabajar, entonces el método era como hacer una carrera, ahí bajo la manga. (Hombre, 25 años, Administración)

El acceso temprano a un sistema económico y productivo determinado es una de las razones principales de las personas participantes, o de sus padres, que en su momento explican la elección de la EMTP para terminar su Educación Media. Junto con una temprana estabilidad laboral, el título obtenido se observa como un complemento útil:

Tengo solo actualmente el título Técnico TP, y gano más lucas que amigos que tienen ya el título Técnico Superior. Gano más lucas que ellos y tengo más experiencia, y estoy, de repente, mejor que ellos mismos. (Hombre, 21 años, Contabilidad)

Es que, de por sí, el que me llamen a trabajar yo creo que va mucho por el que salí y tengo un título Técnico, o sea, yo tengo un título Técnico en Gastronomía, pero si quiero trabajar en cualquier cosa, como garzón o en un resto-bar, igual me llaman. Y sí, creo que eso me dio un *plus*. (Mujer, 21 años, Gastronomía)

Ya como teniendo el título, o sea, ya teniendo dos títulos, porque tengo el de Contadora de Nivel Medio y Contadora General, se me han facilitado mucho las puertas de trabajar. (Mujer, 22 años, Contabilidad)

No hice la práctica simplemente, no tengo ese título, tengo el conocimiento, pero no ese título. La verdad es que fui a lugares con personas con las que ya había trabajado; en el restorán donde fui a pedir trabajo ya sabían cómo yo trabajaba, así que me permitieron ingresar en ese restorán. (Hombre, 20 años, Gastronomía)

Para obtener el título, es necesario culminar una práctica profesional; en el caso de esta muestra, solamente dos varones no concluyeron este proceso, por motivos circunstanciales. Entre quienes finalizaron la práctica profesional, son variadas las percepciones que obtuvieron de dicha etapa, la que les hizo reflexionar sobre la formación que recibieron en los últimos años de Educación Media.

Son tres los relatos en los que se destaca cómo las herramientas y habilidades vinculadas a la especialidad fueron exitosamente aplicadas, factores a los que se sumaron un grato ambiente laboral y una buena recepción por parte de sus empleadores: “La práctica la hice en una pastelería y no, súper bien, un siete, de hecho, fui evaluada muy, muy bien” (Mujer, 21 años, Gastronomía).

Creo que mi base fue buena porque, de hecho, cuando hice mi práctica de Técnico, fue buena, me dijeron que sabía hartó, a pesar de que yo decía que no tanto porque no conocía bien el ámbito, como recién estaba llegando; pero sí sabía hartó. (Hombre, 20 años, Edificación)

Sin embargo, se destacan experiencias en las que los conocimientos adquiridos fueron escasamente utilizados, hasta el punto de que la

práctica profesional no tenía ninguna relación con la especialidad que se cursó. De la misma forma, el ambiente laboral, para muchos, y principalmente para dos mujeres, fue un factor importante para calificar ese proceso como una mala experiencia, como en el siguiente relato:

En mi caso, yo no hice nada de contabilidad, hice pura pega administrativa, y para mí fue muy decepcionante ¿ya?, todo lo que supuestamente yo tenía que haber aplicado, no lo aplicaba porque el ambiente laboral era horrible, era muy pésimo, había un trato pésimo a los trabajadores, y entonces no fue una gran experiencia en ese sentido. (Mujer, 22 años, Contabilidad)

Las diferentes trayectorias se conectan entre sí al evidenciar las dimensiones de análisis propuestas para este artículo; material, institucional y subjetivo-agencial, de las que se desprenden estrategias calculadas basadas en evaluaciones, valoraciones y juicios. Por medio de este ejercicio, cada joven individualiza su propio tránsito social.

Si bien las experiencias relatadas están permeadas por subjetividades y acontecimientos particulares, tales como problemas de salud, episodios de acoso escolar y quiebres al interior de las familias, es posible, y necesario para su comprensión general, entender las trayectorias y juicios de cada participante dialogando entre sí desde las referencias generales a la cultura escolar, como los docentes, los reglamentos, los límites y procesos.

3. REFLEXIONES FINALES: HACIA UNA EXPLORACIÓN DE LA CULTURA ESCOLAR

Las experiencias se van ensamblando para la elaboración de los proyectos personales de cada joven, contribuyendo a su desarrollo y trascendiendo diferentes ámbitos de sus vidas, principalmente los que tienen que ver con su situación socioeconómica y las condiciones de subsistencia a largo plazo. El giro posmoderno de la década de los

80 desestructuró las clásicas maneras de concebir el curso de la vida, desvinculando los proyectos biográficos de las trayectorias laborales, pues obedecían a culturas del trabajo muy estáticas y complejas que regulaban la forma de comprender la política, la economía y la vida cotidiana.

El *salir del cuarto* se ha constituido, tanto por influencia de los medios de comunicación, los deseos de las familias y por la misma competitividad individual que genera el sistema neoliberal, como un momento crucial para la población joven (Canales et al., 2016). El transcurso de más de 10 años de educación obligatoria hace suponer la adhesión a un *habitus* que se instituye como normalizador de las conductas de los sujetos frente a diferentes situaciones. La cultura escolar se construye a partir de una retórica institucional que busca regular los comportamientos sociales de sus educandos.

En la experiencia de los estudiantes, completar el ciclo de la EMTP nos permite destacar dos tipos de experiencias relevantes sobre la cultura escolar, claramente desde la indagación exploratoria desarrollada en esta investigación. En un primer lugar, se puede comentar la *experiencia educativa o pedagógica*, entendiéndola como los conocimientos adquiridos en el proceso de aprendizaje, es decir, todo lo que se enuncia desde el currículum explícito. En segundo lugar, se encuentra la *experiencia escolar*, la que incluye a la anterior, pero otorgándole un contexto que se vincula con los Proyectos Educativos Institucionales, la disposición de los docentes y directivos, así como los condicionantes materiales de la escuela y los capitales económicos y sociales de cada familia y estudiante.

Las vivencias comentadas en este artículo permiten adentrarse, desde un conocimiento parcial y que surge desde la subjetividad de las personas participantes en esta investigación, en la cultura escolar de la EMTP, modalidad educativa que no deja de lado las brechas socioculturales de su carácter formativo, el que se sostiene desde el discurso adulto en la escuela, personificado en directivos y docentes, así como en un ámbito que no hemos desarrollado aquí, como son las propias familias de las y los estudiantes. Como dispositivo de tránsito

y precursor de distintas trayectorias sociales, educativas y laborales, en la EMTP se destaca una lógica que apunta al desarrollo personal de los estudiantes desde la promoción al ingreso temprano del mundo laboral, y la aparente consecución de su independencia económica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baeza, J., Flores, L. y Sandoval, M. (2014). *Construcción y deconstrucción de la confianza en jóvenes chilenos*. Ediciones UCSH.
- Bellei, C., Canales, M., Orellana, V. y Contreras, M. (2016). Elección de escuela en sectores populares: Estado, mercado e integración social. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (31), 91-110. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n31-06>
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bucarey, A. y Urzúa, S. (2013). El retorno económico de la Educación Media Técnico-Profesional en Chile. *Estudios Públicos*, (129), 1-48. https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160304/20160304100210/rev129_ABucarey-SUrzua.pdf
- Cáceres, C. y Bobenrieth, E. (1993). Determinantes del salario de los egresados de la Enseñanza Media Técnico-Profesional en Chile. *Cuadernos de Economía*, 89(30), 111-129. <https://www.jstor.org/stable/41951234>
- Canales, M. (2006). Presentación. En *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios* (pp. 11-30). LOM Ediciones.
- Canales, M., Opazo, A. y Camps, J. P. (2016). “Salir del cuarto”. Expectativas juveniles en el Chile de hoy. *Última Década*, 24(44), 73-108. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000100004>

- Corica, A. y Otero, A. (2018). Transiciones juveniles: un análisis sobre el vínculo educación y trabajo de jóvenes egresados de la educación obligatoria argentina. *Última Década*, 26(48), 133-168. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362018000100133>
- Dávila, Ó. y Ghiardo, F. (2012). Transiciones a la vida adulta: generaciones y cambio social en Chile. *Última Década*, 20(37), 69-83. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000200004>
- Dávila, Ó. y Ghiardo, F. (2018). Trayectorias sociales como enfoque para analizar juventudes. *Última Década*, 26(50), 23-39. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362018000300023>
- Duarte-Quapper, K., Aníñir-Manríquez, D. y Garcés-Sotomayor, A. (2017). De encuentros y desencuentros entre jóvenes y personas adultas a propósito de salir de la enseñanza secundaria en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 373-388. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1512307032016>
- Elder, G. (1994). Time, human agency, and social change: perspectives on the life course. *Social Psychology Quarterly*, 57(1), 4-15. <https://doi.org/10.2307/2786971>
- Elder, G. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*, 69(1), 1-12. <https://doi.org/10.2307/1132065>
- Escalante, G. (2009). Perspectivas en el análisis cualitativo. *Theoria*, 18(2), 55-67. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29917006005>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gáinza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales (Ed.), *Metodología de investigación social: introducción a los oficios* (pp. 219-263). LOM Ediciones.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.

- Larrañaga, G., Cabezas, G. y Dussailant, F. (2013). *Informe completo del estudio de la Educación Técnico Profesional*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-Chile. https://www.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza_etc_2013.pdf
- Larrañaga, G., Cabezas, G. y Dussailant, F. (2014). Trayectorias educacionales e inserción laboral en la Enseñanza Media Técnico Profesional. *Estudios Públicos*, (134), 7-58. https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160304/20160304100655/rev134_OLarranaga-GCabezas-FDussailant.pdf
- Ministerio de Educación. (2019a, 07 de noviembre). *Matrícula de alumnos*. Centro de Estudios Mineduc. <http://junarsemantics.s3.amazonaws.com/mineduc/BigData/Visualizaciones/VZ1/dist/index.html>
- Ministerio de Educación. (2019b, 13 de diciembre). *Mineduc lanza campaña #EligeSerTP para que jóvenes se informen y opten por la educación Técnico-Profesional*. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/2019/12/13/mineduc-lanza-campanaeligesertp-para-que-jovenes-se-informen-y-opten-por-la-educacion-tecnico-profesional/>
- Ministerio de Educación. (2019c). *Estadísticas de la educación 2018. Publicación 2019*. Centro de Estudios MINEDUC. <https://centroestudios.mineduc.cl/publicaciones-ce/publicaciones-estadisticas-2/>
- Pallas, A. (2003). Educational transitions, trajectories, and pathways. En J. Mortimer y M. Shanahan (Eds.), *Handbook of the Life Course* (pp. 165-184). Kluwer Academic Publishers.
- Revista Docencia. (2007). Un primer acercamiento a la relegada Enseñanza Media Técnico-Profesional. *Docencia*, (32), 34-43. https://www.revistadocencia.cl/web/images/ediciones/docencia_32.pdf

- Sepúlveda, L. (2010). Las trayectorias de vida y el análisis de curso de vida como fuentes de conocimiento y orientación de políticas públicas. *Revista Perspectivas*, 21, 27-53. <https://doi.org/10.29344/07171714.21.436>
- Sepúlveda, L. (2016). Trayectorias educativo-laborales de jóvenes estudiantes de Educación Técnica en Chile: ¿Tiene sentido un sistema de formación para el trabajo en la educación secundaria? *Revista Páginas de Educación*, 9(2), 49-84. <https://doi.org/10.22235/pe.v9i2.1297>
- Sepúlveda, L., Sevilla, M. P. y Valdebenito, M. J. (2020). Educación Media Técnico-Profesional: cien años de marginalidad en las políticas educativas. En A. Falabella y J. García-Huidobro (Eds.), *A 100 años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria: la educación chilena en el pasado, presente y futuro* (pp. 217-234). Facultad de Educación UAH.
- Sepúlveda, L., Ugalde, P. y Campos, F. (2009). *Estado y perspectivas de la enseñanza media técnico-profesional en Chile: un estudio sobre las orientaciones estratégicas predominantes en los actores*. Ministerio de Educación.
- Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. J. (2014). Aspiraciones y proyectos de futuro de estudiantes de enseñanza técnico-profesional. ¿Es pertinente un sistema diferenciado en la enseñanza media? *Polis*, 13(38), 597-620. <http://dx.doi.org/10.32735/S0718-6568/2014-N38-1061>
- Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. J. (2019). ¿Estudiar para trabajar? Transición educativa-laboral de los egresados de la Educación Técnico-Profesional en Chile. *Psicoperspectivas*, 18(3). <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue3-fulltext-1661>
- Sevilla, M. P. (2014). La educación técnica en Chile y Estados Unidos desde una perspectiva histórica y comparada. *Calidad en la Educación*, (40), 298-317. <https://doi.org/10.31619/caledu.n40.73>

- Sevilla, M. P., Farías, M. y Weintraub, M. (2014). Articulación de la Educación Técnico-Profesional: una contribución para su comprensión y consideración desde la política pública. *Calidad en la Educación*, (41), 83-117. <https://doi.org/10.31619/caledu.n41.61>
- Sevilla, M. P. y Sepúlveda, L. (2016). S(elección) en liceos polivalentes. Análisis de los mecanismos de adscripción de estudiantes a la modalidad científico-humanista o técnico-profesional. *Estudios Política Educativa*, (3), 74-105. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/REVISTA-EPE_N3.pdf
- Sevilla, M. P., Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. J. (2019). Producción de diferencias de género en la educación media técnico-profesional. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana*, 56(1), 1-17. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.4>
- Vivanco, M. (2006). Diseño de muestras de investigación social. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios* (pp. 141-167). LOM Ediciones.

Fecha de recepción: 14 de septiembre de 2021

Fecha de aceptación: 13 de octubre de 2021



El texto multimodal y sus usos en la educación primaria

Multimodal text and its uses in primary education

Valentina Calderón Núñez
Universidad Finis Terrae

RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación es conocer el uso del texto multimodal en el ámbito educativo, ya sea para su enseñanza o su producción en el aula. Con este fin el estudio se efectúa a través de una revisión sistemática de literatura especializada mediante análisis basados en dos categorías, la metodológica y de resultados. La primera categoría revisa y analiza las inclinaciones de los artículos hacia el uso de metodologías cualitativas, tendencia a instrumentos como el diario de campo y la preferencia por los análisis de tipo categórico y estadístico. Respecto de la segunda, constata tendencias a partir de los resultados de cada investigación, plasmando las limitaciones de la enseñanza del texto multimodal y la producción de textos multimodales que fomentan el desarrollo de habilidades. A raíz de esto, se concluye revisando los factores que están presentes en la aplicación de los textos multimodales, y se consideran tanto sus limitaciones como su contribución en el proceso de aprendizaje del alumnado.

Palabras clave: multimodalidad, texto multimodal, TIC, educación primaria, lectura y escritura multimodal

Contacto:
valentinacalderonn@gmail.com

ABSTRACT

The main objective of this research is to know the use of multimodal text in the educational field, either for teaching or production in the classroom, which is carried out through a systematic review of the literature, which are analyzed based on two categories, the methodological and the results. The first category lies in the inclinations of the articles towards the use of qualitative methodologies, a tendency to instruments such as field journals and preference for categorical and statistical analyses. In compliance with the second, it develops trends on the results of each investigation, embodying the limitations of teaching multimodal text, the production of multimodal texts that encourage the development of skills. As a result of this, the factors that are immersed in the application of multimodal texts are concluded, from limitations to their contribution to the learning process of students.

Keywords: multimodality, multimodal text, ICT, primary education, multimodal reading and writing

I. INTRODUCCIÓN

La mayor parte de los sistemas educativos del mundo se han visto inmersos en diferentes problemáticas en torno al cambio y a la evolución a causa de la influencia de los avances tecnológicos y los nuevos medios utilizados por los actores más relevantes de la escuela, los estudiantes, quienes se encuentran frente a la adquisición de nuevas habilidades al estar inmersos en las plataformas digitales y su continua exposición a diversos estímulos en la pantalla, ya sean imágenes, letras, colores, videos, entre otros. Bamford (2003) señala que estos estímulos “implican una serie de habilidades para interpretar los contenidos de las imágenes y además habilidades que involucren los impactos sociales que ellas generan” (p. 1). Este proceso tiene como consecuencia que la enseñanza tradicional sea antagónica a la realidad de hoy en día, la cual se encuentra enfocada en los estímulos múltiples (González, 2018).

Estos medios digitales (páginas web, videojuegos, redes sociales, entre otros) no solo potencian el cambio y el avance en educación, sino que también desarrollan en los alumnos el entendimiento de nuevos sistemas semióticos, los cuales son representaciones mentales percibidas por los órganos sensoriales (Benveniste, 2015). Al extender la comprensión de diferentes representaciones se puede abordar el concepto de *multimodalidad*, “entendiéndose como el uso de variados sistemas semióticos para la construcción de significado” (Kress van Leeuwen, 2001, como se citó en Gladic y Cautín, 2016, p. 4), el que adquiere relevancia y protagonismo mediante la tecnología. Sin embargo, la enseñanza basada en la unimodalidad (solo un modo o sistema) limita la adquisición de habilidades del alumno (González, 2018). Por lo tanto, el nivel de logro de habilidades como pensamiento crítico, creativo, digitales y otras que puede desarrollar el uso de múltiples modos apunta a que el estudiante logre los rangos potenciales en la comprensión y construcción de significado, permitiendo un aprendizaje transformativo de los aprendices a través de la aplicación de la multimodalidad en el aula (Manghi y Baeza, 2017).

Al constar el trabajo con diversos sistemas semióticos (lingüístico, visual, auditivo, entre otros) se facilita en el alumnado la estimulación de habilidades y actitudes dentro de la experiencia escolar, tal como indica Pardo (2012):

Potencia la construcción e interpretación de significados y amplifica sentidos sociales, haciendo posible que los procesos de comunicación contribuyan al desarrollo de una nueva comprensión y significado de la experiencia y de las acciones humanas, transformando las formas de conocer, crear y desarrollar actitudes. (p. 42)

La importancia de la multimodalidad al momento de pensar en las prácticas de enseñanza en los contextos de aprendizaje escolar radica en el “surgimiento de nuevos modos de representación y comunicación que significan un cambio de paradigma en la alfabetización” (González, 2018 p. 4); en este cambio está presente la combinación

entre medios ya utilizados, como las imágenes, la voz, escritura, entre otros, y los nuevos medios digitales, los cuales permiten integrar otras modalidades y soportes con los tradicionalmente disponibles. Es decir, la multimodalidad en educación da acceso a que tanto los docentes como los estudiantes puedan enfrentarse a diversos sistemas semióticos ya existentes y recientes, lo que abre la oportunidad de que las prácticas educativas adquieran un enfoque conforme a la actualidad cultural y tecnológica, potenciando la enseñanza y el aprendizaje mediante un sistema comunicacional completo, o sea, lo ya utilizado con lo contemporáneo (García, 2015). Por lo tanto:

La plataforma digital ofrece un amplio rango de recursos semióticos disponibles para el diseño de ambientes de aprendizaje (...) En las plataformas los aprendices están enfrentados a otros tipos de textos y a nuevas preguntas, y son quienes eligen el recorrido del aprendizaje. Los textos contemporáneos proveen al lector más opciones de seleccionar y de ordenar, despertando el interés y el involucramiento con la creación de significados. (Manghi y Baeza, 2017, p. 5)

Además, por medio de los diversos sistemas semióticos el texto multimodal estimula y llama la atención del alumnado, es decir, el estudiante puede verse motivado e interesado por la lectura de este tipo de textos, incitado a interactuar con él, lo que favorece el aprendizaje. A su vez, en cuanto la multimodalidad potencia la familiaridad en la decodificación de estos sistemas de signos permite que el estudiante pueda desarrollar sus habilidades tanto de lectura como de comprensión (González, 2018).

Asimismo, se apunta en educación a enlazar dos modalidades, por ejemplo, texto (escrito o hablado) e imagen, lo que da acceso a la formación de un doble estímulo que facilita al alumnado construir modelos de representación visual y verbal de la información por medio de procesos cognitivos (percepción, memoria corto plazo, de trabajo y largo plazo), que le permiten realizar conexiones basadas en los mecanismos de asociación de cada sistema semiótico. De esta manera, se estimula el aprendizaje y la habilidad de comprensión

del estudiante, ya que el acompañamiento de la imagen facilita la información extra y complementaria al texto, lo que estimula la memoria de trabajo del aprendiz, que tiene más posibilidades de recordar estas representaciones gracias a las conexiones correspondientes entre ambos sistemas (Gladic y Cautín, 2016).

Por lo tanto, la importancia del texto multimodal en la educación, ya sea para su enseñanza o producción, consta de dos ámbitos; el primero se relaciona con la evolución hacia la cultura del estudiante, que significa satisfacer sus intereses y salir de la enseñanza tradicional, adecuándose a la actualidad y a las nuevas habilidades que han desarrollado en las plataformas digitales. Por otro lado, el segundo ámbito radica en que favorece la enseñanza al complementar distintas modalidades de aprendizaje, es decir, estimulando los procesos cognitivos, facilitando la construcción de modelos que representan cada sistema semiótico, vinculándolos y permitiendo que la comprensión del texto se vea favorecida mediante la creación de representaciones de cada sistema.

II. MARCO TEÓRICO

Al conocer la relevancia del texto multimodal emerge la necesidad de retomar el concepto de *multimodalidad* y definirlo, entendiéndose como tal “el uso de variados sistemas semióticos para la construcción de significado y el diseño de productos o eventos semióticos en contextos específicos” (Kress & Van Leeuwen, 2001 como se citó en Gladic y Cautín, 2016, p. 4). Se comprende un sistema semiótico como una estructura que consta de diversos signos como imágenes, música, videos, entre otros, lo cual es captado por los órganos sensoriales. Estos signos se construyen a través de un significante, que es la traducción fónica de un concepto, y también de un significado, es decir, la idea que se tiene sobre este concepto, los cuales inciden directamente en la comprensión (Benveniste, 2015).

A partir de la definición de multimodalidad y sistema semiótico podemos plantear diversos enfoques multimodales, los que se basan en el uso de artefactos multisemióticos a través de los textos y la teoría sociosemiótica de la multimodalidad (Cárcamo, 2018).

Artefacto multisemiótico

Este enfoque plantea que el concepto más acertado no es el de multimodalidad, sino que es el término *multisemiótico*, puesto que la palabra “modo” se refiere al “canal de comunicación (escrito u oral) y a cómo se comprende, sin mantener una relación con los sistemas semióticos” (Parodi, 2010, p. 7.). Al mismo tiempo, emerge la necesidad de establecer diversos sistemas, debido a que se asegura que no se logra construir un significado por medio de un único sistema semiótico, ya que el desarrollo humano se ha centrado en un discurso caracterizado por ser multisemiótico, que hace que el conocimiento sea cada vez más avanzado sobre la base de múltiples sistemas (Lemke 1998, en Parodi, 2010).

Este conocimiento se ve desarrollado dentro del contexto educativo, en el que se abordan la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Ambos conceptos se relacionan con variados sistemas semióticos, pero es en relación con el texto escrito en el que se pone una especial atención, ya que se observa que en este tipo de comunicación se ve involucrada la conceptualización de cuatro sistemas semióticos que se complementan e interactúan en el proceso de construcción de significados. “Estos sistemas semióticos son: el sistema verbal, el sistema gráfico, el sistema matemático y el sistema tipográfico” (Gladic y Cautín, 2016, p. 5), estableciéndose que, “según sea el caso de los significados comunicados, existirá mayor predominancia o aparición de unos y otros. Así, es posible que existan textos en que estos cuatro sistemas no están necesariamente presentes” (Parodi, 2010, p. 10).

De acuerdo con estas observaciones, identificar los sistemas inmersos en el texto escrito permite definir si este es multisemiótico y, a su vez, el grado de presencia o predominio que tienen estos diversos

sistemas en él. Esta constatación hace pensar en una limitación de este enfoque, la que se basa en que “impide al investigador que se concentre en las maneras en las cuales la interacción entre modalidades puede contribuir en la construcción de significados” (Cárcamo, 2018, p. 7). Es decir, este enfoque se limita a identificar los diferentes sistemas, pero no a explicar las interrelaciones producidas entre ellos que generarían los procesos significativos.

La teoría sociosemiótica de la multimodalidad

En primera instancia, la semiótica social se plantea a través de la teoría de la lingüística sistémico-funcional, que se basa en la perspectiva de Halliday (1978), citado por Cárcamo (2018), quien afirma “que la lengua es un constructo social, el cual sirve para que los humanos se comuniquen y se desarrollen en sociedad” (p. 7), según un enfoque en el que se establece que el sistema lingüístico se encuentra delimitado por un contexto que tiene un énfasis en las prácticas sociales (Cárcamo, 2018). A partir de esta perspectiva se desarrolla la teoría sociosemiótica de la multimodalidad, que aborda la comunicación e interacciones como una práctica social primordial para la construcción de significado por medio de múltiples sistemas semióticos (Bezemer y Kress, 2010).

La construcción de significado se lleva a cabo a través de la cultura, ámbito en el que se da la creación de recursos semióticos, es decir, lo social genera lo cultural y, en eso, lo semiótico. Estos recursos producidos por la interacción social de carácter transformativo provocan que las formaciones de los signos sean motivadas por intereses y propósitos sociales con recursos semióticos que se ejecutan con base en estas interacciones (Ezquerro, 2012; Bezemer y Kress, 2010).

En el contexto educativo, esta teoría plantea un cambio de paradigma con respecto a otras perspectivas, debido a que al adecuarse a las prácticas sociales también lo hace al contexto evolutivo de las tecnologías (Bezemer y Kress, 2010), puesto que “hay una necesidad de una nueva conceptualización del aprendizaje en una

era caracterizada por un espacio virtual creciente, mezclado por los medios de comunicación y nuevos patrones comunicativos” (Kress y Staffan 2012, p. 1).

Por lo tanto, la introducción de este nuevo paradigma en el aula se basa en que “la enseñanza se destaca como una instancia de comunicación multimodal en la que se muestra el vínculo estrecho entre comunicación y aprendizaje en prácticas sociales situadas” (Bezemer y Kress, 2016 en Manghi y Baeza, 2017), “donde los educadores representan el mundo y el modo en que enseñan a través de diseños multimodales para el aprendizaje” (Cárcamo, 2018, p. 13).

En la actividad educativa, el docente ejecuta la enseñanza del conocimiento utilizando diferentes recursos, los cuales operan diversos sistemas basados en el conocimiento e interacciones con el alumnado y el contexto social, lo que permite que la construcción del significado sea estimulada por los múltiples recursos semióticos que emplea el docente (Ezquerro, 2012). Al momento en que el estudiante reciba y ejecute los recursos multimodales será capaz de transportar el significado de este para adquirir nuevos conocimientos. (Cárcamo, 2018).

Por ende, este enfoque demuestra cómo las prácticas sociales entre maestro y alumnado y de cada uno con el contexto social determinan la multimodalidad dentro del aula, teniendo en cuenta la creación del diseño del recurso semiótico de enseñanza, su intencionalidad y también la calidad plasmada, que se adecúa para que el estudiante pueda lograr un proceso de aprendizaje mediante la construcción de significado (Bezemer y Kress, 2010; Cárcamo, 2018; Ezquerro, 2012).

En definitiva, la multimodalidad desde la perspectiva del artefacto multisemiótico y la teoría sociosemiótica, presenta diferentes enfoques aplicables en el aula, ya que la primera se centra solo en la identificación de los sistemas semióticos en el artefacto, sin considerar la comprensión de este; mientras que la segunda pone énfasis en cómo las prácticas sociales entre el docente, el alumnado y la sociedad permiten diseñar un recurso semiótico que logre ejecutar una óptima construcción del significado por parte del estudiantado, contribuyendo al proceso de

aprendizaje (Parodi, 2010; Bezemer y Kress, 2010; Kress y Staffan 2012; Cárcamo, 2018; Ezquerro, 2012).

Es necesario aclarar que en esta investigación nos posicionamos desde la teoría sociosemiótica de la multimodalidad planteada por Bezemer y Kress (2010), puesto que esta perspectiva plantea diversos aspectos de la multimodalidad en el aula en la que se involucran los siguientes factores: contexto, prácticas sociales, interacciones entre docente y alumno, diseño del recurso semiótico, el análisis de este y, por último, la construcción de significado del estudiante. Esto permite que se pueda realizar una investigación desde variados ámbitos, dando acceso a un abordaje completo dentro de los conceptos a investigar y cómo este influye en el aprendizaje de los estudiantes.

III. METODOLOGÍA

En este apartado se presenta la búsqueda bibliográfica ejecutada en los meses de agosto y septiembre del año 2020, proceso en el que se realizó una pesquisa de artículos asociados a la variable que se investigó. Con este propósito se seleccionaron los lineamientos referidos a la determinación de bases de datos, palabras clave y sus combinaciones, y se determinaron los criterios de inclusión y exclusión de artículos.

En primer lugar, la búsqueda de artículos se realizó en las siguientes bases de datos: Discovery, de la Universidad Finis Terrae; Scielo y Scopus, y contempló un rango de periodo de publicación desde el 2009 en adelante. Luego se seleccionaron como palabras clave: *multimodalidad*, *texto multimodal*, *lectura y escritura multimodal*, *educación primaria* y *TIC*, las cuales se sometieron a diferentes combinaciones para iniciar la pesquisa. La primera fue educación primaria-multimodal; la segunda, multimodal-educación primaria; la tercera: tic-educación primaria; la cuarta, tic-educación primaria; la quinta: lectura-multimodal-educación primaria, y en sexto lugar: escritura-multimodal-educación primaria.

Las pesquisas en las bases de datos dieron los siguientes resultados: Discovery arrojó 411 artículos, Scielo 111 y Scopus 53, lo que arrojó un total de 575 artículos encontrados, los cuales se sometieron a la aplicación de criterios de exclusión e inclusión que se exponen en la tabla 1. Esta aplicación contribuyó a delimitar la búsqueda de los artículos. De este modo, según los criterios se redujeron a 30 los artículos pertinentes para esta investigación, de los cuales solo 25 ofrecieron la data más actualizada que los hicieron parte de la revisión de literatura, los que se pueden apreciar en la tabla 2.

Tabla 1
Criterios de inclusión y exclusión aplicados a la búsqueda de literatura

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
1. Estudios de tipo empírico.	1. Estudios no empíricos.
2. Estudios enfocados en la enseñanza básica, tanto de estudiantes como de docentes.	2. Estudios enfocados en la educación media o superior.
3. Estudios orientados al uso de los textos multimodales en la educación primaria.	3. Estudios que no estén orientados al uso de textos multimodales en la educación primaria.
4. Estudios disponibles en idioma español, inglés o portugués.	4. Estudios disponibles en un idioma diferente que el español, inglés o portugués.
5. Estudios publicados desde el año 2009.	5. Estudios publicados antes del año 2009.

Tabla 2
Tabla de caracterización de artículos encontrados

Autor	Título	Año	Revista	Indexación
Gerzon Calle Malca Gómez	El comportamiento lector en textos multimodales digitales en la básica primaria	2020	Panorama	EBSCO
L. Salmerón A. Samprieto P. Delgado	Using internet video to learn about controversies: Evaluation and integration of multiple and multimodal documents by primary school students	2020	Computers & Education	Scopus
Gerzon Calle José Pérez	La construcción de argumentos multimodales digitales en la básica primaria	2018	Aletheia	Scielo
Gerzon Calle José Pérez	Incidencia de un ambiente de aprendizaje apoyado por TIC en las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la producción de textos multimodales	2018	Boletín Redipe	Latindex

Gerzon Calle Angelina Lozano	La alfabetización digital en la formación de competencias ciudadanas en la básica primaria	2018	Eleuthera	Scielo
Julio Cabero Rocio Piñero Miguel Reyes	Material educativo multimedia para el aumento de estrategias metacognitivas de comprensión lectora	2018	Perfiles Educativos	Scielo
Mónica Bonilla Ignacio Aguaded	La escuela en la era digital: smartphones, apps y programación en educación primaria y su repercusión en la competencia mediática del alumnado	2018	Medios y Educación	Latindex
Dora Chaverra Claudia Gil	Habilidades del pensamiento creativo asociadas a la escritura de textos multimodales. Instrumento para su evaluación en la educación básica primaria	2017	Folios	Scopus
Paul D. Chandler	To what extent are teachers well prepared to teach multimodal authoring?	2017	Cogent Education	Scopus
Dominique Manghi	Alfabetización como aprendizaje semiótico y discursivo: las producciones textuales de estudiantes en una escuela pública chilena	2016	Calidoscopio	Scopus
Almudena Alonso-Ferreiro Adriana Gewerc	Alfabetización mediática en la escuela primaria. Estudio de caso en Galicia	2016	Complutense de Educación	Scopus
Dora Chaverra Wilson Bolívar	Escritura multimodal digital, formas alternativas de comunicación y su incidencia en el aprendizaje de estudiantes de educación básica primaria	2016	Lasallista de Investigación	Scopus
Elias Said Jorge Valencia Ademilde Silveira	Factores determinantes del aprovechamiento de las TIC en docentes de educación básica en Brasil. Un estudio de caso	2016	Perfiles Educativos	Scielo
Dominique Manghi Pamela Lagos Damaris Pizarro	Oportunidades de producción semiótica en el aula. Una mirada sociocultural y multimodal	2016	Literatura y Lingüística	Scielo
Inmaculada Fajardo Ester Villalta Ladislao Salmerón	¿Son realmente tan buenos los nativos digitales? Relación entre las habilidades digitales y la lectura digital	2016	Anales de Psicología	Scielo
Wilson Bolívar Dora Chaverra María Monsalve	Argumentación y uso de aplicaciones web 2.0 en la educación básica	2015	Lasallista de Investigación	Scopus
Rosabel Roig Santiago Mengual Patricia Quinto	Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares del profesorado de primaria	2015	Comunicar	Scopus
Adriana Chacón	La multimodalidad del cómic: una experiencia de lectura de imágenes en los primeros grados escolares	2015	Enunciación	Latindex

Anne Öman Sylvana Sofkova	Design and redesign of a multimodal classroom task: Implications for teaching and learning	2015	Journal of Information Technology Education	Scopus
Rodolfo Ballestas	Relación entre TIC y la adquisición de habilidades de lectoescritura en alumnos de primer grado de básica primaria	2015	Investigación y Desarrollo	Scielo
Janaina de Oliveira Mar Camacho Mercé Gisbert	Explorando la percepción de estudiantes y profesor sobre el libro de texto electrónico en educación primaria	2014	Comunicar	Scopus
Kristen Hill	A second-grade teacher's innovations toward multimodal literacies in an urban primary school	2014	Language and Literacy	EBSCO
Dominique Manghi Daniela González Cynthia Marín	Leer para aprender a partir de textos multimodales: Los materiales escolares como mediadores semióticos	2013	Estudios y Experiencias en Educación	Scielo
Veronica Gardiner Wendy Cumming Sandra Hesterman	Professional learning in a scaffolded 'multiliteracies book club': Transforming primary teacher participation	2013	Issues in Educational Research	Scopus
Maureen Walsh	Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice?	2010	Language and Literacy	Scopus

IV. REVISIÓN DE LITERATURA

Categoría metodológica

A continuación, se efectuará un análisis sobre las metodologías aplicadas en los veinticinco textos revisados, y se describirán y analizarán las tendencias presentadas en los métodos, instrumentos de investigación y los análisis ejecutados en esos estudios.

En primera instancia, nos referimos al uso del método en las investigaciones halladas, en las cuales se identifica una tendencia por el diseño cualitativo: quince de los artículos seleccionados se centran en un procedimiento basado en dar una perspectiva global de una situación o contexto, a través de la descripción, reflexión, interpretación y análisis de los antecedentes recopilados. Según este

método, en esos textos se destacaron objetivos tales como describir procesos de lectura y producción multimodal (Calle y Gómez, 2020; Manghi, 2016; Chacón, 2015; Camacho et al., 2014; Cumming et al., 2013), caracterizar habilidades del pensamiento crítico en actividades multimodales y el aprendizaje apoyado por las TIC (Calle y Pérez, 2018a; Calle y Pérez, 2018b; Ballestas, 2015 y Calle y Lozano, 2018) e interpretar documentos curriculares y actividades dentro del aula con énfasis en la multimodalidad (Alonso y Gewerc, 2016; Lagos et al., 2016; Bolívar, et al., 2015; Öman y Sofkova, 2015; Hill, 2014 y González et al., 2013).

Por otro lado, encontramos cinco investigaciones centradas en un diseño mixto, mediante un enfoque referido a la alfabetización multimodal por medio de la inclusión de competencias digitales (Aguaded y Bonilla, 2018; Chaverra y Gil, 2017; Chaverra y Bolívar, 2016; Fajardo et al., 2016 y Walsh, 2010).

Finalmente, cinco artículos aplican el método cuantitativo, basados en la medición numérica de los datos recopilados, en los cuales se logran discernir dos enfoques principales: las estrategias multimodales (Delgado et al., 2020; Chandler, 2017) y las competencias digitales (Cabero et al., 2018; Said et al., 2016 y Mengual et al., 2015).

El segundo elemento de análisis apuntó a los instrumentos ocupados para la recolección de datos, de los cuales se constata una tendencia equilibrada al uso de tres tipos de instrumentos entre los que prevalece la utilización del diario de campo, debido a que nueve de la totalidad de los textos lo emplean. A partir de estos, ocho investigaciones contienen un método cualitativo que utiliza las notas con el objetivo de obtener información en profundidad sobre procesos orientados a la alfabetización multimodal mediante competencia digitales (Alfonso y Gewerc, 2016; Calle y Lozano, 2016; Öman y Sofkova, 2015; Hill, 2014; Cumming et al., 2013), comprensión de imágenes (Chacón, 2015) y habilidades de pensamiento crítico (Calle y Pérez 2018a y Calle y Pérez, 2018b), enfoques aplicados con el propósito de entregar una perspectiva racional que dé acceso a la reflexión, interpretación y análisis de lo recopilado. En cambio,

solo una de las investigaciones, que posee un diseño mixto, utiliza el diario de campo con la finalidad de realizar una descripción de los datos obtenidos con base en la observación de estrategias referidas a la alfabetización multimodal (Walsh, 2010).

Respecto de la segunda tendencia metodológica en los instrumentos, esta corresponde a las entrevistas; existen ocho textos que utilizan este tipo de instrumento, siete de las cuales cuentan con entrevistas semiestructuradas, pertenecientes a un diseño metodológico cualitativo cuyo propósito es la profundización de las percepciones de la muestra por medio de actividades que implementan la multimodalidad de diversas maneras, tales como: lecturas de un solo modo o multimodales (Calle y Gómez, 2020; Hill, 2014 y Camacho et al., 2014), producción de estos textos (Calle y Pérez, 2018b y Öman y Sofkova, 2016), abarcando la lectura y escritura (Ballestas, 2015) y la implementación de las TIC (Alonso y Gewerc, 2016). Un ejemplo de entrevistas semiestructuradas es el procedimiento que realizan Calle y Gómez (2020), quienes plantean este tipo de instrumento mediante quince preguntas abiertas, dando la oportunidad de opinar y valorar aspectos evidenciados en la investigación. Esta fue validada por dos expertos, los cuales permitieron su ejecución, destacando la realización de ajustes oportunos en los cuestionarios, en los que se agregaron nuevas preguntas mediante la entrevista con la finalidad de conocer a cabalidad la experiencia de los participantes en la lectura multimodal. Sin embargo, uno de los textos que efectúa este tipo de instrumento o técnica de investigación consta de un método mixto, que de igual manera posee entrevistas informales enfocadas en el uso de TIC en la escuela (Aguaded y Bonilla, 2018).

Otra tendencia marcada se visualiza en los cuestionarios, debido a que se exponen ocho artículos que utilizan este tipo de instrumento, prevaleciendo un diseño metodológico cuantitativo en cuatro investigaciones con enfoques relacionados con la comprensión lectora y sus estrategias multimodales (Delgado et al., 2020 y Cabero et al., 2018), conocimiento multimodal y sobre TIC (Chandler, 2017 y Mengual et al., 2015). Los otros cuatro artículos se dividen en

mixtos; en ellos se utiliza este material con la finalidad de conocer la competencia digital y el uso del texto multimodal fuera de la escuela (Aguaded y Bonilla, 2018; Fajardo et al., 2016 y Walsh, 2010).

Los instrumentos usados con menos frecuencia fueron las fotografías, ya que tres artículos las emplearon (Lagos et al., 2016; Manghi, 2016 y Walsh, 2010). Por otro lado, la prueba como instrumento de investigación es utilizada solo en un artículo, con el objetivo de evaluar habilidades de lectura y escritura (Ballestas, 2015). A su vez, el instrumento tipo escala Likert es utilizado solo en un artículo que buscaba plasmar la experiencia del participante en la producción multimodal (Chaverra y Bolívar 2016).

En tercera instancia, hallamos el análisis de datos, el cual presenta diversas tendencias según el diseño utilizado. En el caso de los artículos orientados al método cualitativo, se observa una tendencia hacia el tipo de análisis categórico, debido a que seis textos de la totalidad de las investigaciones cualitativas lo emplean, los cuales se caracterizan por un enfoque multimodal del discurso (Lagos et al., 2016; Manghi, 2016; Bolívar et al., 2015; Chacón, 2015; Öman y Sofkova, 2015 y González et al., 2013). Un ejemplo de este tipo de análisis se puede observar en la investigación de Öman y Sofkova (2015), en el que primero se hizo un análisis de revisión del corpus de los datos, y se sistematizó la información recopilada; luego, se realizó la revisión de los datos con la finalidad de encontrar características significativas desde la perspectiva multimodal del discurso, con el propósito de garantizar la coherencia entre los conceptos desarrollados y los observados en la producción de un texto multimodal.

También se encuentran tres investigaciones cualitativas con análisis temáticos que enfatizan la descripción y organización de los procesos llevados a cabo, haciendo referencia a las interacciones entre la lectura y producción de textos multimodales con los participantes (Calle y Pérez, 2018b; Camacho et al., 2014 y Cumming et al., 2014). Asimismo, se encontraron tres artículos en los que se aplica el enfoque fenomenológico, centrados en la interpretación de la experiencia didáctica multimodal y digital de los participantes (Calle

y Gómez, 2020; Calle y Pérez, 2018a y Ballestas, 2015). Por otro lado, el análisis menos común fue el de contenido mediante descripciones e inferencias de la observación de los participantes sobre el manejo digital (Calle y Lozano, 2018).

Con respecto a las investigaciones de método mixto, en tres de los cinco artículos de este tipo se constata la tendencia de que aplican análisis estadísticos y descriptivos con el propósito de discernir temas comunes entre las variables presentadas (Aguaded y Bonilla, 2016; Fajardo et al., 2016 y Walsh, 2010). Un ejemplo de ambos análisis se visualiza en la investigación de Fajardo et al. (2016), en el que se analizó la relación entre las variables de habilidades digitales y comprensión lectora para determinar su incidencia en la resolución de tareas digitales. Por otra parte, hay dos artículos que utilizaron un tipo de análisis factorial-descriptivo mediante un diseño cualitativo, los que hacen referencia al análisis de la varianza común sobre la producción multimodal (Chaverra y Gil, 2017 y Chaverra y Bolívar, 2016).

Por último, en las investigaciones que poseen un diseño cuantitativo se observa una tendencia hacia dos tipos de análisis. El primero es el estadístico correlacional *ex post-facto*, contenido en dos de las cinco investigaciones de este tipo, cuyo propósito es pesquisar las posibles relaciones de causa-efecto mediante la observación (Said et al., 2016 y Mengual et al., 2015). Lo podemos ejemplificar a través de la investigación de Mengual et al. (2015), en la que se miden variables independientes que están relacionadas con las dependientes; en este caso serían factores externos como la edad, el género y la experiencia sobre los conocimientos digitales y la inclusión de TIC en el aula. El segundo análisis de los estudios cuantitativos es de tipo estadístico correlacional, y tiene dos investigaciones referidas a la producción y la comprensión multimodal (Delgado et al., 2020 y Cabero et al., 2015); y, por último, el tipo de análisis menos común fue el de frecuencia, puesto que solo existe una investigación que lo presenta, centrada en el conocimiento multimodal (Chandler, 2017).

Categoría de resultados

Una segunda categoría por trabajar se basa en el análisis de los resultados de cada artículo, la que se identificaron tendencias sobre los usos de los textos multimodales en la educación primaria, tales como la limitación de la enseñanza y la producción del texto multimodal, la combinación de recursos tradicionales con semióticos multimodales, la asociación de la escritura de un texto multimodal con el desarrollo de habilidades y, por último, la lectura multimodal y la comprensión lectora. Estas tendencias son aspectos que destacaron en el estudio de cada artículo, lo cual forma parte de los resultados de esta revisión de literatura.

La primera tendencia reconocida es la limitación de la enseñanza y la producción del texto multimodal en el aula. Aquí encontramos nueve de veinticinco investigaciones que obtuvieron datos que permitieron identificar dos enfoques orientados a las restricciones al momento de ejercer una enseñanza de carácter multimodal; en el primero se observan limitaciones en los conocimientos del profesorado con respecto a la multimodalidad relacionada con los recursos digitales (Chandler, 2017; Said et al., 2016; Manghi, 2016; Ballestas, 2015; Mengual et al., 2015 y Cumming et al., 2013), lo cual indica que las limitaciones obedecen a la desinformación acerca de la multimodalidad adecuada a la actualidad; este factor incide en que no se aplique en el aula y que se restrinja el proceso de aprendizaje basado en el uso de diversos sistemas semióticos. El segundo enfoque se caracteriza por indicar las restricciones de las oportunidades de producción multimodal en el aula (Aguaded y Bonilla, 2018; Alonso y Gewerc 2016; Lagos et al., 2016); se señala que se propone una enseñanza multimodal, pero los alumnos solo replican lo que realiza el profesor, lo que impide el desarrollo de instancias en que los estudiantes comprendan y ejecuten diseños hechos por ellos mismos con la finalidad de crear un significado sobre el uso de diferentes sistemas semióticos. Esta tendencia se ve reflejada en la investigación realizada por Chandler (2017), el que

indaga en la preparación de los profesores de Educación Básica para aplicar una enseñanza de carácter multimodal; este estudio arroja que los participantes poseen poca experiencia y baja familiaridad con el metalenguaje multimodal en temas de elementos o diseño de múltiples sistemas semióticos, lo que evidencia que los docentes no se encuentren preparados para ejercer una enseñanza de este carácter.

La segunda tendencia hace referencia a las combinaciones de recursos tradicionales con los semióticos multimodales para la enseñanza del texto multimodal. En ella encontramos seis investigaciones que constan de dos orientaciones. La primera se asocia a las prácticas del profesorado, constatándose que los docentes realizan una enseñanza del contenido de forma mixturada, es decir, al realizar sus clases utilizan recursos como el cuaderno o el texto impreso y, al mismo tiempo, medios multimodales (Delgado et al., 2020; Öman y Sofkova, 2015; Hill, 2014; González et al., 2013 y Walsh, 2010). Un ejemplo de esta tendencia se presenta en la investigación de Öman y Sofkova (2015), en la cual se muestra cómo un docente enseña a realizar una actividad multimodal en la que este centra su explicación en un modo lingüístico y visual, mediante imágenes, el uso de pizarra, voz y escritura, lo que evidencia la combinación de recursos utilizados para expresar las instrucciones de una tarea. La segunda orientación se enfoca en los estudiantes, debido a que al momento de hacer actividades o trabajos en el aula combinan recursos tradicionales, como el texto impreso, con material multimodal como páginas web y *softwares* informáticos, entre otros; de este modo, el alumno ejecuta la tarea basándose en todos los recursos disponibles. En el artículo de Camacho et al. (2014), los autores plantean el uso del libro electrónico y la ejecución de tareas digitales en el aula. Al mismo tiempo, el docente facilita una copia impresa a cada estudiante, de modo que los alumnos, al momento de hacer la actividad, emplean el libro tanto electrónico como el impreso; este último, con la finalidad de tomar notas o apoyarse en este tipo de material.

La tercera tendencia percibe resultados en la asociación de escritura de textos multimodales y el desarrollo de habilidades; se identificaron

seis investigaciones que aluden a dos enfoques, siendo el primero la producción de textos multimodales y el fomento de las habilidades asociadas al pensamiento crítico y pensamiento creativo, que plantean cómo la escritura de distintos sistemas semióticos contribuye al desarrollo de estas habilidades mediante la comprensión de múltiples modos de representación, como la escritura, imágenes, videos, entre otros (Calle y Pérez, 2018a; Calle y Pérez, 2018b; Chaverra y Gil, 2017; Chaverra y Bolívar, 2016 y Bolívar et al., 2015). El segundo enfoque tiene una orientación al fomento de competencias instrumentales, emocionales y sociales que muestran cómo una producción multimodal facilita la estimulación de habilidades sobre el uso digital y socioafectivas del alumnado (Calle y Lozano, 2018). Un ejemplo de esta tendencia se evidencia en la investigación que realizan Calle y Pérez (2018b), que estudian la contribución de los textos multimodales al desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, puesto que la escritura multimodal demanda diversos procesos cognitivos que requieren la colaboración, la argumentación y la autorregulación.

Finalmente, en la cuarta tendencia se investigan la lectura de textos multimodales y la comprensión lectora; aquí se identifican cinco investigaciones cuyos resultados indican que este tipo de lectura incide en la comprensión y se observan tres perspectivas. La primera muestra un énfasis en las habilidades críticas y el trabajo en equipo, y se basa en que la lectura multimodal promueve la comprensión y desarrolla el pensamiento crítico y la colaboración que ejercen los alumnos al leer (Calle y Gómez, 2020; Camacho et al., 2014). El segundo enfoque, relacionado con las habilidades digitales, hace referencia a cómo las competencias digitales del estudiante estimulan la lectura de un texto multimodal digital y su comprensión (Cabero et al., 2018 y Fajardo et al., 2016). Y, por último, la tercera perspectiva señala cómo la alfabetización visual puede fomentar la habilidad lectora, debido a que logra potenciar la comprensión de las representaciones visuales del alumnado frente a textos multimodales (Chacón, 2015). Para ejemplificar esta tendencia, se halla el estudio realizado por Calle y Gómez (2020), cuyos resultados demuestran que los principales

aspectos que influyen en la comprensión de un texto multimodal son el hábito lector, el trabajo en equipo, el conocimiento de los distintos tipos de textos y la multimodalidad, siendo el factor en común la motivación generada por el recurso multimodal, lo cual refleja buenos resultados y demuestra que los medios digitales potenciaron la lectura y otras habilidades como el pensamiento crítico.

V. CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo por objetivo conocer el uso del texto multimodal en el ámbito educativo, ya sea para su enseñanza o producción en el aula; con este fin se realizó una revisión sistemática de literatura y se analizaron diversas investigaciones referidas al tema para contribuir al conocimiento de cómo se desarrollan estos tipos de textos en el ámbito educacional.

Los principales resultados de esta investigación se centran en dos categorías, una metodológica y otra de resultados. Respecto de la primera, se identificaron tendencias que muestran la orientación hacia una metodología cualitativa en la mayoría de los artículos de estudio, y la preferencia por el uso de instrumentos como diarios de campo y entrevistas semiestructuradas, así como una inclinación por el análisis de datos de tipo categórico y estadístico. La segunda categoría comprende los resultados alcanzados en cada investigación y muestra tendencias que constatan las limitaciones de la enseñanza y la aplicación del texto multimodal, así como que la producción de múltiples sistemas semióticos fomenta el desarrollo de habilidades asociadas al pensamiento crítico y creativo; también se señala que, mediante la lectura multimodal, se estimula la habilidad lectora y el desarrollo de competencias cognitivas y socioafectivas, y, por último, cómo se efectúa una combinación de recursos multimodales y tradicionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta investigación tiene relevancia en dos aspectos: el primero radica en el fortalecimiento de habilidades cognitivas y socioafectivas

mediante la lectura y escritura de textos multimodales, pues se evidencia que la multimodalidad presenta factores como la utilización de diversos sistemas semióticos que contribuyen al estímulo de procesos cognitivos que desarrollan estas habilidades. El segundo aspecto expone las limitaciones de la aplicación del texto multimodal en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que permitió identificar algunos factores incidentes en su escasa utilización. Esto es relevante para agentes educativos como el profesorado, debido a que se ofrece información sobre la importancia de desarrollar la multimodalidad en el aula, considerando las habilidades que estimula y que inciden en el proceso lector y de escritura del alumnado. Esta constatación puede incitar a los docentes a usar el texto multimodal en sus prácticas educativas. Al mismo tiempo, esta evidencia es relevante para los docentes en formación, pues al conocer las limitaciones de la enseñanza basada en la multimodalidad se los puede motivar y orientar hacia el conocimiento de este tipo de texto para que tengan la oportunidad de emplearlo.

Por otro lado, se logran reconocer dos limitaciones de esta revisión de literatura; la primera es la cantidad de investigaciones que sirvieron a este estudio, ya que por asuntos de tiempo no se pudieron abordar más de veinticinco artículos, lo que restringió aspectos relacionados con la mayor representatividad del tema investigado, impidiendo profundizar en ciertos aspectos, por ejemplo, en la lectura multimodal. La segunda limitación también se refiere a los resultados, puesto que al constar de un objetivo amplio y no centrarse en un tema en particular como la lectura, las limitaciones o la escritura de los textos multimodales, los resultados pueden poseer una validez parcial, pues la cantidad total de artículos varía en diferentes temáticas centradas en la multimodalidad y en el aprendizaje del estudiante, lo cual dificulta la profundización de un solo tema.

Finalmente, se identifican proyecciones para futuras investigaciones respecto de cómo la multimodalidad influye en el aprendizaje. Por ejemplo, sería interesante indagar en cómo afecta el contexto de la institución y de los estudiantes en la utilización de los textos

multimodales para el proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestro país, ya que permitiría reconocer factores externos o internos que inciden en su uso y también daría acceso a identificar limitantes o, por el contrario, explicitar resultados favorables sobre la aplicación de este tipo de texto, lo cual nos entregaría nociones de cómo el sistema educativo chileno aborda la multimodalidad. Otra proyección podría comprender el análisis de las estrategias que logren potenciar la utilización y producción de textos multimodales en el aula, pues es un factor vital que ofrecería la posibilidad de aplicar una enseñanza basada en la multimodalidad, estimulando su práctica en la sala de clases y logrando incrementar el conocimiento sobre la multimodalidad en los docentes, estudiantes y profesores en formación.

REFERENCIAS

- Aguaded, I. y Bonilla, M. (2018). La escuela en la era digital: *smartphones, apps* y programación en educación primaria y su repercusión en la competencia mediática del alumnado. *Medios y Educación*, (53), 151-163. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.10>
- Alonso, A. y Gewerc, A. (2018). Alfabetización mediática en la escuela primaria. Estudio de caso en Galicia. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 407-422. <https://doi.org/10.5209/RCED.52698>
- Ballestas, R. (2015). Relación entre TIC y la adquisición de habilidades de lectoescritura en alumnos de primer grado de básica primaria. *Investigación & Desarrollo*, 2(23), 338-368. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=268/26843173005>
- Bamford, A. (2003). The visual literacy white paper. *Adobe Systems Pty Ltd*. <https://www.aperture.org/wp-content/uploads/2013/05/visual-literacy-wp.pdf>

- Benveniste, E. (2015). Naturaleza del signo lingüístico. En *Problemas de lingüística general* (pp. 49-55). <https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Benveniste%20-%20Problemas%20de%20linguistica%20general%20-%20Cap.%20IV.pdf>
- Bezemer, J. y Kress, G. (2010). Changing text: a social semiotic analysis of textbooks. *Designs for Learning*, 3(1-2), 10-29. <https://www.designsforlearning.nu/articles/abstract/26/>
- Bolívar, W., Chaverra, D. y Monsalve, M. (2015). Argumentación y uso de aplicaciones web 2.0 en la educación básica. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(1), 58-64. <https://www.redalyc.org/pdf/695/69542290006.pdf>
- Cabero, J., Piñero, R. y Reyes, M. (2018). Material educativo multimedia para el aumento de estrategias metacognitivas de comprensión lectora. *Perfiles Educativos*, 40(159), 144-159. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100144&lng=es&tlng=es
- Calle, G. y Gómez, M. (2020). El comportamiento lector en textos multimodales digitales en la básica primaria. *Panorama* 14(27), 1-19. <http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1518>
- Calle, G. y Lozano, A. (2018). La alfabetización digital en la formación de competencias ciudadanas en la básica primaria. *Eleuthera*, 20, 35-54. <http://www.scielo.org.co/pdf/eleut/v20/2011-4532-eleut-20-00035.pdf>
- Calle, G. y Pérez, J. (2018a). La construcción de argumentos multimodales digitales en la básica primaria. *Aletheia*, 2(10), 38-55. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2145-03662018000200038&lng=en&nrm=iso&tlng=es

- Calle, G. y Pérez, J. (2018b). Incidencia de un ambiente de aprendizaje apoyado por TIC en las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la producción de textos multimodales. *Revista Boletín Redipe*, 7(4), 76-88. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/484>
- Camacho, M. Gisbert, M. y Minelli, J. (2014). Explorando la percepción de estudiantes y profesor sobre el libro de texto electrónico en educación primaria. *Comunicar*, 21(42), 87-95. <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-08>
- Cárcamo, B. (2018). El análisis del discurso multimodal: Una comparación de propuestas metodológicas. *Forma y Función*, 31(2), 145-174. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/74660>
- Chacón, A. (2015). La multimodalidad del cómic: una experiencia de lectura de imágenes en los primeros grados escolares. *Enunciación*, 2(20), 190-206. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2015.2.a0>
- Chandler, P. (2017). To what extent are teachers well prepared to teach multimodal authoring? *Cogent Education*, 1(4), 1-19 <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1266820>
- Chaverra, D. y Bolívar, W. (2016). Escritura multimodal digital, formas alternativas de comunicación y su incidencia en el aprendizaje de estudiantes de educación básica primaria. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1), 181-187. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-44492016000100015&script=sci_abstract&tlng=es
- Chaverra, D. y Gil, C. (2017). Habilidades del pensamiento creativo asociadas a la escritura de textos multimodales. Instrumento para su evaluación en la educación básica primaria. *Revista Folios*, (45), 3-15. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0123-48702017000100001

- Cumming, W., Gardiner, V. y Hersterman, S. (2013). Professional learning in a scaffolded 'multiliteracies book club': Transforming primary teacher participation. *Issues Educational Research*, 23(3), 357-374. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1016422>
- Delgado, P., Salmerón, L. y Samprieto, A. (2020). Using internet video to learn about controversies: Evaluation and integration of multiple and multimodal documents by primary school students. *Computers & Education*, 148, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103796>
- Ezquerro, J. (2012). Reseña: Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. *Latinoamérica en Estudios del Discurso*, 12(1), 124-130 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5959019>
- Fajardo, I., Villalta, E. y Salmerón, L. (2016). ¿Son realmente tan buenos los nativos digitales? Relación entre las habilidades y las lecturas digitales. *Anales de Psicología*, 32(1), 89-97. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.185571>
- García, E. (2015). Algunas reflexiones pedagógicas sobre la comprensión de textos multimodales. *Figuras del Entre: Pensamientos y Escrituras Contemporáneas*, 6(8), 1-18. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/recial/article/view/12976>
- Gladic, J. y Cautín, V. (2016). Una mirada a los modelos multimodales de comprensión y aprendizaje a partir del texto. *Literatura y Lingüística*, 34, 357-380. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0716-58112016000200017&lng=es&nrm=iso
- González, D., Manghi, D. y Marín, C. (2018). Leer para aprender a partir de textos multimodales: Los materiales escolares como mediadores semióticos. *Estudios y Experiencias en Educación*, 12(24), 77-91. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/68>

- González, J. (2018). El enfoque multimodal del proceso de alfabetización. *Educação em Revista*, 34. <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e177266.pdf>
- Hill, K. (2014). A second grade teacher's innovations toward multimodal literacies in an urban primary school. *Language and Literacy*, 16(1). 21-33. <http://igi.indrastra.com/items/show/9107>
- Kress, G. y Staffan, S. (2012). Multimodal design, learning and cultures of recognition. *Internet and Higher Education*, 15, 265-268. <https://eric.ed.gov/?id=EJ977340>
- Lagos, P., Manghi, D. y Pizarro, D. (2016). Oportunidades de producción semiótica en el aula. Una mirada sociocultural y multimodal. *Literatura y Lingüística*, (34), 197-220. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112016000200010>
- Manghi, D. & Baeza, P. (2017). Reseña: Multimodality learning and communication. A social semiotic frame. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 17(1), 113-118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6070341>
- Manghi, D., Illanes, O., Zamora, M., Arancibia, M. y Letelier, P. (2014). Medios semióticos y definiciones multimodales en las clases de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en una escuela para jóvenes sordos. *Onomázein*, 9, 37-56. http://onomazein.letras.uc.cl/04_NumeroDescarga/N_ALSFAL/PantallaDescarga_ALSFAL_3.html
- Mengual, S., Roig, R. y Quinto, P. (2015). Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares del profesorado de primaria. *Comunicar*, 23(45), 151-159. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-16>
- Öman A. y Sofkova, S. (2015). Design and redesign of a multimodal classroom task – implications for teaching and learning. *Journal of Information Technology Education*, 14, 139-159. <http://www.jite.org/documents/Vol14/JITEv14ResearchP139-159Oman0743.pdf>

- Pardo, G. N. (2012). Metáfora multimodal: representación mediática del despojo. *Forma y Función*, 25(2), 39-61. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/39830/43256>
- Parodi, G. (2010). Multisemiosis y lingüística de corpus: artefactos (multi)semióticos en los textos de seis disciplinas en el corpus PUCV-2010, *Lingüística Teórica y Aplicada*, 48(2), pp. 33-70. https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v48n2/art_03.pdf
- Said, E., Valencia, J. y Silveira, A. (2016). Factores determinantes del aprovechamiento de las TIC en docentes de educación básica en Brasil. Un estudio de caso. *Perfiles Educativos* 38(151), 71-85. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000100071
- Walsh, M. (2010). Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? *Language and Literacy*, 33(3), 211-239. <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=413764741373610;res=IELAPA>

Fecha de envío: 10 de enero de 2022

Fecha de aceptación: 24 de enero de 2022



Impacto de metodologías lúdicas fundadas en las herramientas de la Educación Imaginativa en la motivación escolar de estudiantes de Segundo Ciclo Básico

Impact of play methodologies based on Imaginative Education tools on the school motivation of elementary students

Carolina Araya Quezada | Héctor Molina Castro |
Luis Vargas Vergara
Universidad Finis Terrae

RESUMEN

La Agencia de Calidad de la Educación constata un descenso en los indicadores de motivación escolar en los estudiantes de Segundo Ciclo Básico. Los motivos incluyen la preeminencia de un modelo de transmisión de contenidos y la falta de diversificación de métodos y estrategias en el

Contacto:

carola.araya.quezada@gmail.com
hmolinacl@gmail.com
luisvalentinvargas@gmail.com

aula. Esta investigación buscaba conocer el impacto del uso de metodologías lúdicas fundadas en las herramientas de la Educación Imaginativa en el desarrollo de la motivación escolar de estos estudiantes, empleando un método de investigación correlacional basado en la revisión de literatura y la aplicación de encuestas. Los hallazgos constataron que las preferencias de los estudiantes son distintas a las utilizadas por los profesores, por lo que la Educación Imaginativa se constituye en un elemento articulador, al incorporar el juego y las herramientas lúdicas considerando las preferencias y características sociocognitivas de los estudiantes, que deben ser abordadas en secuencias didácticas gamificadas.

Palabras clave: motivación escolar, herramientas de la Educación Imaginativa, metodologías lúdicas

ABSTRACT

The Agency for the Quality of Education notes a decrease in the indicators of school motivation in students at elementary school. The reasons include the preeminence of a content transmission model and the lack of diversification of methods and strategies in the classroom. This research sought to know the impact of the use of playful methodologies based on Imaginative Education tools in the development of school motivation of these students, using a correlational research method based on the literature review and the application of surveys. The findings confirmed that the preferences of the students are different from those used by the teachers, so Imaginative Education constitutes an articulating element, by incorporating the game and recreational tools considering the preferences and socio-cognitive characteristics of the students, and that must be addressed in gamified didactic sequences.

Keywords: school motivation, Imaginative Education tools, play methodologies

INTRODUCCIÓN

En virtud de los últimos resultados de instrumentos estandarizados como el SIMCE, que muestran un descenso en la motivación escolar y en el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje en los estudiantes del segundo ciclo básico, se hace necesario introducir

estrategias y metodologías que permitan mejorar estos indicadores. La preocupación de medir la motivación escolar deviene del sabido impacto que tiene en el desarrollo integral de los estudiantes. Si bien se han incorporado algunas metodologías activas en el sistema escolar, como la proliferación del ABP o el ABPRO, estas no han podido reflejar un impacto positivo a nivel sistémico. A partir de estas premisas es necesario el cuestionamiento acerca de cuál es el impacto del uso de metodologías lúdicas fundadas en las herramientas de la Educación Imaginativa en el desarrollo de la motivación escolar de los estudiantes de segundo ciclo básico, específicamente de un colegio privado de la Zona Oriente de Santiago. Para ello, se propone como objetivo indagar acerca de la pertinencia del uso de herramientas lúdicas para mejorar la motivación escolar en estudiantes del rango etario desde el enfoque de la Educación Imaginativa (EI), identificar cuáles de ellas son más efectivas y finalmente diseñar una batería de herramientas lúdicas basadas en este constructo teórico para fomentar la motivación escolar.

Educación imaginativa y motivación

Desde hace más de tres décadas, Kieran Egan viene estudiando la relación entre imaginación, educación y emociones. *A priori*, define imaginación como “la capacidad humana de pensar en las cosas como entes distintos a lo que son, causa primaria que permite remodelar al mundo para que encaje con lo que se ha imaginado” (Egan, 2018 p. 39). Estudiante de la obra de Lev Vygotsky, profundiza en el lenguaje como motor de su investigación, considerándolo una herramienta básica que permite la transmisión de conocimiento. Plantea una teoría evolutiva centrada en la imaginación y configurada a partir de distintos tipos de comprensión o entendimiento, en los que el lenguaje coadyuva a la construcción del sentido del mundo creando una conexión emocional con el conocimiento, según la premisa de que el individuo va comprendiendo su entorno a través de herramientas cognitivas en procesos de internalización atravesados por emociones (Rossi y

Chausovsky, 2018). Ergo, mientras más desarrollada y potenciada sea la imaginación, mayor será la riqueza de posibilidades imaginadas. La propuesta de Egan es el “aprendizaje imaginativo”, una forma de memorización –de conocimientos diversos y abundantes– que esté al servicio del desarrollo del pensamiento imaginativo. Carballido (2016) señala que este tipo de aprendizaje requiere que en los espacios educativos se contemplen las emociones de los estudiantes, debido a que lo afectivo es lo que permite la adquisición de aprendizajes, constatación de la que se desprende que la educación imaginativa supone un ineludible compromiso emocional.

La teoría de la educación imaginativa que propone Egan viene a validar la imaginación como herramienta fundamental dentro del proceso educativo, entendiendo que a lo largo de la vida, en diferentes etapas, se comprende el mundo de manera distinta. Egan denomina a esto “entendimientos”, los que se asocian a una serie de herramientas cognitivas –formas de pensamiento que ayudan a aprender a los seres humanos, ya sean emocionales e imaginativas– que potencian el aprendizaje. Matte (2018) señala que conocer esta comprensión del mundo permite focalizar el involucramiento del estudiante en su proceso de aprendizaje, apelando a sus emociones y a su imaginación para mantener e incrementar su motivación. Los tipos de comprensión o entendimiento predominan en rangos etarios determinados. Para comprender el mundo, se van complementando con los anteriores. Egan presenta cinco niveles de comprensión: somático, mítico, romántico, filosófico e irónico. En lo que respecta a los estudiantes del segundo ciclo, que tienen entre 10 y 14 años aproximadamente, el tipo de comprensión predominante es el romántico, que para Rossi y Chausovsky (2018) proviene de la adquisición del lenguaje escrito y de la comprensión del mundo a través de él, siendo la curiosidad por la realidad el principal dínamo sobre el cual se construye el conocimiento. Egan (2018) señala que las experiencias acumuladas les permiten ir disipando elementos fantásticos de su comprensión del mundo, lo que los acerca a aprender sistemas más abstractos sin abandonar los elementos de comprensión anterior, de modo que

pueden usar ambos para comprender lo que les rodea. Por ser un tipo de entendimiento de transición (entre lo mítico y lo filosófico), avanza gradualmente a una comprensión de la realidad que tiene tintes racionales, pero en forma rudimentaria, lo que se evidencia, por ejemplo, en los avances de la abstracción. El lenguaje escrito predomina sobre el del cuerpo, otorgando nuevas herramientas para comprender el mundo. Carballido (2016) consigna “principios de aprendizaje románticos” que orientan el quehacer docente toda vez que permiten comprender cómo entienden predominantemente el mundo quienes se encuentran en este tipo de entendimiento, permitiendo llegar a ellos con las metodologías apropiadas para lograr aprendizajes de largo alcance, a saber: vínculo con lo afectivo, extremos y límites de la experiencia humana y del mundo natural, romanticismo, asombro y terror, asociación con lo heroico, rebelión e idealismo, cuestiones de detalle y, por último, la humanización del conocimiento.

Neurociencias y Educación Imaginativa (EI)

Son valorables los aportes de las neurociencias a la comprensión de esta etapa de la vida. Se trata de una etapa crítica, en la que se produce un desfase entre dos procesos evolutivos: uno que tiene que ver con el desarrollo tardío de funciones ejecutivas asociado a la maduración de la corteza prefrontal, y otro asociado a los cambios drásticos en el sistema límbico, devenido del accionar hormonal propio de la edad en cuestión (Guillén, 2017, p. 24). En este periodo se observa una mejora en la cognición y una disminución en la sustancia gris en la corteza prefrontal debido al proceso de poda sináptica. Además, se incrementa el proceso de mielinización, que finalmente repercute en la capacidad de procesamiento de información. Así, los estudiantes en el inicio de su adolescencia pueden ejecutar más tareas en las que intervienen diferentes áreas del cerebro (Guillén, 2017). Entre las repercusiones socioemocionales de estos cambios en el cerebro, el autor señala que los adolescentes, a consecuencia de la mayor sensibilidad

en el sistema límbico, se exponen un poco más a los riesgos o se alejan del entorno familiar para cultivar mejores relaciones con sus pares. Silverman et al. (2015), citado en Guillén (2017), señala que existe evidencia de un incremento en la densidad de receptores de dopamina, lo que provoca que los adolescentes sean más sensibles a las recompensas, valorando más el premio que las consecuencias negativas.

Se ha demostrado que la motivación de los estudiantes en esta etapa decae, evidenciándose una relación inversamente proporcional entre dos factores: el nivel de motivación intrínseca y la edad (Corpus, McClintic-Gilbert y Hayenga, 2009; Lau, 2009; Wang y Pomerantz, 2009, citados en Illescas, 2016).

Las particularidades del cerebro durante la adolescencia requieren que los educadores usen variadas estrategias y hagan diversas intervenciones tendientes a elevar los índices de motivación escolar. El cerebro adolescente es susceptible a lo novedoso y a todo aquello que inste al descubrimiento de su propia identidad, lo que constituye un espacio fértil para actividades más lúdicas o de profundización.

Neurociencias y motivación escolar

Según el enfoque neurocientífico, el acto de aprender constituye voluntad, de lo que se desprende que la motivación es crucial para obtener aprendizaje. Valerio et al. (2016) consignan que desde las neurociencias esto se propicia al desarrollar actividades placenteras para los estudiantes, que reduzcan el estrés y estimulen la curiosidad y la perseverancia. Para Elvira-Valdés (2011), el aprendizaje es un fenómeno complejo y en esa complejidad la motivación es uno de los aspectos más resaltantes. Por tanto, si se desea potenciar el aprendizaje es fundamental comprender y activar los mecanismos motivacionales.

Buenrostro (2015) señala que la motivación se enmarca en un proceso neuronal complejo en el que se vinculan aspectos internos y condiciones medioambientales. De acuerdo con Corrales (2020, p. 49), el proceso se activa con la percepción de un estímulo que es

interpretado por el sistema activador reticular ascendente (SARA), que analiza el interés que un determinado estímulo tiene para la sobrevivencia. Una vez que la información acerca del estímulo pasa ese filtro, continúa hacia el sistema amigdalino, donde se cataloga en relación con el binomio dolor-placer según el cual, si el estímulo es valorado como peligroso para la vida de la persona es rechazado y se guarda en la memoria emocional (Navarro, 2015). Sin embargo, si el estímulo se interpreta como una posible recompensa o como fuente potencial de placer, la información es trasladada al núcleo accumbens, donde se libera un neurotransmisor responsable de estimular la inclinación de la persona hacia una recompensa concreta: la dopamina.

Gamificación y herramientas lúdicas

De Soto (2018) señala que la gamificación y el uso de herramientas lúdicas –recursos asociados al sentir, expresar, comunicar y producir emociones orientadas hacia la entretención, que sirven de mediación al facilitar la comprensión y el aprendizaje– se erigen como alternativas metodológicas tendientes a crear un ambiente que propicia la motivación y la participación de los estudiantes, y en esta misma línea Martínez y Del Moral (2015) sostienen que convertir una actividad formativa académica en una experiencia lúdica atrayente potencia la motivación e implicación de los estudiantes, además de incrementar numerosas competencias. En la presente investigación, la aproximación a estos conceptos resulta fundamental, por su atingencia y en cuanto constituye el eje central de la propuesta que exponemos.

1. GAMIFICACIÓN

Definir la gamificación resulta complejo, puesto que es un término de corta data y en desarrollo. *A priori* se puede definir como una estrategia educativa que viene del mundo empresarial, y ha sido adoptada e incorporada no hace mucho tiempo dentro del ámbito educacional; al mismo tiempo, Gómez y García (2018), en Vera (2020), explican que:

“La gamificación surge en el año 2008, extendiéndose especialmente en Estados Unidos a partir del año 2010, y consiste en la inclusión de elementos de juego en contextos ajenos a los tradicionalmente relacionados con el ocio y el entretenimiento”, hecho que determinaría su desconocimiento y real aporte en el ámbito educativo.

Sin perjuicio de lo anterior, existen algunos acercamientos conceptuales, por ejemplo, los de Zichermann y Cunningham (2011) y Werbach y Hunter (2012), quienes consignan que la gamificación es el uso de mecánicas, elementos y técnicas de los juegos en ambientes y contextos que no lo son, con el objetivo de involucrar a los usuarios y resolver problemas. Cabe destacar que la gamificación toma como base la idea del juego, retomando sus elementos clave, y además de servir como procedimiento para lograr mayor incentivo y participación en el estudiante, debería potenciar el desarrollo de importantes competencias transversales: emergencia y ejercicio de liderazgo, formación de espíritu crítico o trabajo en equipo (López Ardao, 2013). Por otro lado, Oriol Ripoll, en Carreras (2017), señala que la gamificación es “hacer vivir experiencias de aprendizaje gratificantes usando elementos de juego”. Esta breve definición alude más al resultado que a las mecánicas de juegos, y es en este punto en el que se desprenden oportunidades de análisis en el uso de la gamificación, puesto que muchas veces se pone énfasis en utilizar estas herramientas para fomentar la retención de contenidos (memorización), mas no en lograr la motivación por el aprendizaje.

2. CLASIFICACIÓN DE LOS JUEGOS

Jugar es una acción inherente a la condición humana, acompaña a las personas a lo largo de sus vidas sin importar la edad. Mediante el juego se transmite conocimiento, concepciones del mundo, pautas de comportamiento, etcétera. Las teorías que explican y clasifican los juegos son múltiples, lo que permite advertir la complejidad del fenómeno. Si bien en la antigüedad hubo autores que se detuvieron a analizar el juego y su naturaleza, no es hasta el siglo XIX cuando aparecen las primeras teorías psicológicas sobre el juego (López

Chamorro, 2010). La amplia variedad de juegos y sus múltiples definiciones y clasificaciones obliga a tomar como referencia un orden específico desde donde se pueda comprender mejor la función que cada uno logra aportar al proceso educativo, en especial los relacionados con las herramientas de la educación imaginativa asociados al tipo de comprensión romántica. La clasificación basada en el modelo teórico MDA (Mecánica, Dinámica y Estética, *aesthetics*, en inglés), propuesto por Robin Hunicke et al. (2004), resulta pertinente para el análisis de esta investigación, pues toma como referencia las sensaciones/experiencias que se unen a los juegos, las que –en función de la ponderación de cada una de ellas– conformarán la estética del sistema gamificado.

3. GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN ESCOLAR

La gamificación proporciona una amplia gama de estímulos que, por medio de la activación de las redes atencionales y de recompensa, logran que los estudiantes se involucren afectiva y efectivamente en la actividad académica que el profesor ha planificado. Los beneficios de la gamificación en los contextos educativos son innegables: cuando nos divertimos desprendemos un neurotransmisor llamado dopamina y sus efectos impactan directamente en la motivación, ya que nos permite poner mucha más atención e interés en lo que estamos haciendo y, por consiguiente, en aprender (Rodríguez y Santiago, 2015 p. 18).

Existen diversas bases psicológicas que permiten sustentar la gamificación como una herramienta para modificar el comportamiento, en este caso, para fomentar la motivación en los estudiantes. En virtud de lo anterior, el juego forma parte de una serie de estrategias atencionales con las que cuenta el docente para conseguir motivar a sus estudiantes. Igualmente, el juego se puede combinar con estrategias como el humor, la recompensa, la actividad multisensorial, entre otras, pero sin duda que mezclarlo con las herramientas de la Educación Imaginativa permite asegurar y fortalecer el aprendizaje en los estudiantes, por medio de una motivación permanente en el proceso educativo, con un modelo más intrínseco. En este sentido,

gamificar la educación es una ganancia pedagógica que permite comprometer al estudiante de forma más social y creativa propiciando un aprendizaje de largo alcance.

Finalmente, se observa una vinculación estrecha entre todos los elementos anteriormente descritos en esta revisión de la literatura, los que se centralizan en la figura del docente como eje articulador que es capaz de:

1. Comprender el trasfondo neuroeducativo que explica el comportamiento de sus estudiantes de segundo ciclo básico.
2. Entender que el tipo de comprensión predominante desde la EI en este periodo es el romántico en transición al filosófico; por lo tanto, cuenta con un acervo de herramientas cognitivas que harán que los aprendizajes que desea lograr con sus estudiantes sean de largo alcance.
3. Gamificar sus clases desde el dominio de los puntos anteriores; por lo tanto, de manera sistematizada, sustentando su práctica a partir del relato propio de la EI, lo que permite pasar a un metarelato filosófico para avanzar con los estudiantes –en palabras de Vygotsky– a su zona de desarrollo próximo.

METODOLOGÍA

Esta investigación buscó conocer el impacto del uso de metodologías lúdicas fundadas en las herramientas de la Educación Imaginativa en el desarrollo de la motivación escolar de estudiantes de segundo ciclo básico, desarrollándose bajo el paradigma empírico analítico, pues basa sus conclusiones en el análisis riguroso de datos que son concretos, verificables y contrastables. Este paradigma permite sustentar la investigación mediante la comprobación de una hipótesis a través de instrumentos estadísticos, determinando los parámetros de una variable específica por medio de la expresión numérica (Ricoy, 2006).

Su diseño se enmarca en el método cuantitativo, que se caracteriza por generar saber científico racional, objetivo, basado en lo observable, manipulable y verificable (Cuenya y Ruetti, 2010). La investigación en curso cumple con las características de ser cuantitativa y deductiva, pues parte desde una realidad subjetiva, con múltiples aristas e interpretaciones, y se desarrolla mediante el análisis de los datos provenientes de los instrumentos de recolección de información que, a su vez, tributan a la respuesta de la pregunta de investigación.

Para efectos de este artículo, se presentarán los resultados obtenidos desde las encuestas realizadas, de modo de responder al objetivo sobre la percepción que poseen los actores en torno a las metodologías lúdicas y las actividades de juego para la mejora de la motivación.

Respecto de su alcance, se evidencian elementos que permiten dilucidar un carácter exploratorio en cuanto a la vinculación de la Educación Imaginativa con las variables de gamificación y motivación escolar, que han sido poco estudiadas debido a lo reciente de la publicación de la propuesta de Egan. Sin perjuicio de ello, respecto de la vinculación del juego y la motivación, la investigación tiene un alcance que se inclina hacia lo correlacional, ya que según Hernández-Sampieri y Torres “la finalidad de estos estudios es conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular” (2014, p. 93). Además, la investigación es transversal, pues intenta capturar información del objeto de estudio en un momento determinado, o como señala Louro y Serrano (2010), son “fotografías instantáneas” del fenómeno que es objeto de estudio.

Por otro lado, el diseño investigativo es no experimental, pues no pretende manipular deliberadamente variables, sino hacer observaciones en su estado natural para analizarlas; en este caso, la relación existente entre las herramientas lúdicas, la Educación Imaginativa y la motivación escolar.

La población objeto de estudio son estudiantes de Segundo Ciclo Básico, mientras que la muestra inicial se obtiene mediante un proceso no probabilístico –por la conveniencia de un estudio acotado–; a

saber: los cuartos y sextos básicos de un colegio privado de la Zona Oriente de Santiago, grupos mixtos de 30 estudiantes, además de los profesores que les imparten clases. Mediante la aplicación del instrumento de recolección de información se busca conocer hechos y significados de las experiencias, intereses y frecuencia del juego en su entorno, y cómo ven el juego y la gamificación en la aplicación efectiva de las clases. La muestra se obtiene mediante un proceso no probabilístico o dirigido, en el que la selección de los elementos depende de las características de la investigación (Hernández-Sampieri y Torres, 2014, p. 176).

Para la obtención de datos se utilizó la técnica del cuestionario y el instrumento que se aplicó fue la encuesta. Las dimensiones del estudio se asociaron al concepto de motivación escolar (según la Agencia de Calidad de la Educación, 2016 y 2018), además de la conceptualización –de *motivación inicial* y de *logro*– que se encuentra en Guillén (2017). Finalmente, para obtener datos relativos a las preferencias y grados de motivación respecto de juegos o metodologías lúdicas se utilizó la clasificación de juegos basada en el modelo teórico MDA (Hunicke et al., 2004).

Respecto del tratamiento de los datos, se empleó el análisis estadístico descriptivo. En primer lugar, se analizaron los datos relativos a la encuesta aplicada a estudiantes, en la que se identificaron variaciones porcentuales significativas en contraste con las diferentes preferencias consignadas en el instrumento de recolección. A continuación, se vincularon los hallazgos con la literatura disponible referida al desarrollo cerebral y emocional del estudiante, como también al entendimiento romántico de la Educación Imaginativa. Asimismo, se realizó el procedimiento de análisis con la encuesta aplicada a los profesores. Para finalizar, se contrastaron los hallazgos de ambas encuestas, puntualizando las diferencias porcentuales significativas que permitieran el correspondiente análisis.

RESULTADOS

En este apartado se muestran los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos de recopilación de información. El cuestionario dirigido a estudiantes fue respondido 143 veces, mientras que el de profesores, por 16.

Herramientas lúdicas

Respecto de las herramientas lúdicas usadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la mayoría de los estudiantes encuestados (68,1%) sostiene que estas se utilizan tanto para aprender como para ejercitar contenidos; así también, los profesores (50%) señalan que utilizan herramientas lúdicas dentro del aula para aprender o ejercitar contenidos. Se destaca un porcentaje minoritario que no utiliza juegos o actividades lúdicas y el nulo uso de estos para la diversión o distracción.

En cuanto al tipo de herramientas usadas, la opinión de los estudiantes (83,2%) es que se usan mayoritariamente juegos con herramientas digitales, como Kahoot, Quizlet, Educaplay, etc. Esta situación puede corresponder al contexto pandémico y la educación telemática que impulsó a los profesores a utilizar este tipo de herramientas digitales atendiendo al contexto, lo que coincide con las respuestas entregadas por los docentes (68,8%). Es interesante destacar el no uso de videojuegos, justamente el tipo de herramienta preferido por los estudiantes encuestados.

Acerca de la frecuencia del uso, el 46,4% de los estudiantes encuestados señala que se usan regularmente, esto es, algunas veces al mes se utilizan dichos juegos o actividades lúdicas en sus clases; mientras tanto, la mitad de los profesores encuestados declara utilizar frecuentemente juegos o actividades lúdicas, seguido de aquellos que las utilizan regularmente, es decir, algunas veces al mes.

Interés en las herramientas lúdicas

Acerca de los intereses respecto de las herramientas lúdicas, la opción más recurrente en los estudiantes (51%) concierne a aquellos juegos que despiertan la curiosidad, que les permiten explorar y descubrir nuevos escenarios, como Lego, Minecraft o Roblox. En segundo lugar, aquellos que crean sensaciones nuevas, por ejemplo, adivinar la canción, emparentar imágenes, reconocer objetos con las manos. En este sentido, estos últimos se relacionan mayoritariamente con dinámicas dentro del aula. De esta manera, comienza a presentarse una tendencia que señala que los estudiantes se inclinan hacia plataformas digitales tales como videojuegos o aplicaciones web. En tanto, las respuestas de los profesores a esta pregunta se inclinan a preferir aquellas herramientas lúdicas que permitan a los estudiantes expresar sus emociones y creaciones (50%); en segunda instancia muestran preferencia por aquellos juegos o actividades que causen sensaciones nuevas a sus estudiantes.

Frente a la pregunta relativa al momento más adecuado de la clase para utilizar un juego o actividad lúdica, la mayoría de los estudiantes encuestados (69,2%) sostuvo que prefería que el juego o actividad lúdica se desarrollara durante la clase, quizás constituyendo una actividad principal dentro de la secuencia didáctica. En cuanto a los profesores, la mitad de estos señala preferir el uso de juegos o actividades lúdicas durante las clases, lo que se condice con la preferencia de los estudiantes encuestados.

Motivación y uso de herramientas lúdicas

Finalmente, las respuestas respecto de la motivación en el uso de herramientas lúdicas ilustran respecto de aquellas actividades que motivan o que los profesores creen que motivan a sus estudiantes a iniciar y terminar una tarea. Con relación a las primeras, los estudiantes prefieren los videojuegos (52,4%), seguidos de cerca por aquellos juegos con herramientas digitales (49,7%). Esto se condice con las preferencias que en general tienen los estudiantes

de este rango etario. Se destaca también la poca preferencia por las actividades narrativas, tan usuales en el contexto educativo, lo que puede explicarse por el sobreuso de estos recursos. En cuanto a los profesores, en las respuestas a esta pregunta se observa la preferencia por material de aprendizaje como puzzles, adivinanzas y juegos con herramientas digitales (50%), quedando en última preferencia los de tipo de videojuego, a diferencia de lo que eligen los estudiantes.

En cuanto a la pregunta sobre la motivación de logro, las respuestas apuntan a las mismas elecciones que la pregunta anterior: los estudiantes prefieren el uso de videojuegos para potenciar su motivación de logro (49%), además de juegos con herramientas digitales (43,4%), mientras que en los profesores la tendencia se orienta al uso de guías de aprendizaje con actividades lúdicas (62,5%) y, en segundo lugar, al uso de juegos con herramientas digitales (56,3%). Resulta relevante consignar la dicotomía de las respuestas de los profesores y los estudiantes, puesto que la preferencia de los estudiantes apunta al uso de videojuegos, opción con menos preferencias por parte de los profesores.

En resumen y a partir del objetivo planteado en la investigación respecto de identificar cuáles herramientas lúdicas basadas en la Educación Imaginativa son más efectivas para promover la motivación escolar en este rango etario, la evidencia recabada apunta a que los estudiantes encuestados prefieren aquellos que despiertan la curiosidad y permiten explorar y descubrir nuevos escenarios, los que son susceptibles de relacionar con diversas herramientas del entendimiento mítico, romántico y filosófico propuestas por la Educación Imaginativa. Respecto de las preferencias que motivan a los estudiantes, estas se inclinan, en primer lugar, hacia los videojuegos, seguidos de los juegos relacionados con las herramientas digitales, lo que contrasta con la poca preferencia que los profesores manifiestan en su uso. En lo referido al uso de herramientas digitales, hay concordancia entre las preferencias de los estudiantes y de los profesores, esto condicionado al contexto, caracterizado por clases telemáticas debido a la situación sanitaria provocada por la pandemia de Covid-19.

ALGUNAS POSIBLES SOLUCIONES

Luego de los resultados obtenidos y en coherencia con la literatura propuesta, se esbozan algunas posibles soluciones a modo de propuestas de intervención que favorezcan la motivación y el empleo de la gamificación como estrategia para mejorar el interés de los estudiantes en los procesos de aprendizaje.

Esta sugerencia está vinculada con la clasificación de juegos del modelo MDA (Hunicke et al., 2004), que entrega un listado que posiciona a los jugadores ante un tipo de juego, relacionándolo con un vínculo emocional, y en el tipo de entendimiento romántico que propone Kieran Egan.

Uno de los principales hallazgos en la aplicación de las encuestas es que los estudiantes prefieren utilizar primeramente videojuegos y herramientas digitales en su proceso de aprendizaje, mientras que los profesores encuestados no los contemplan entre sus prácticas pedagógicas. Por tanto, es necesario incluirlos como una estrategia más dentro del acervo del quehacer educativo.

En relación con lo anterior, la gamificación permite incorporar elementos propios de los juegos en contextos que no lo son, por lo que los profesores pueden recoger algunas de las dinámicas, mecánicas o estéticas de los videojuegos preferidos por los estudiantes para enriquecer sus experiencias de aprendizaje. Estas corresponden al modelo MDA (Hunicke et al., 2004) y permiten rescatar los elementos principales de los juegos, incorporando narrativas, interacción, personajes y ambientación, entre otros elementos. Enseguida, se utilizó el mismo modelo para clasificar los juegos y herramientas lúdicas, con el propósito de tener una sinergia entre las herramientas de la Educación Imaginativa y el modelo de gamificación. También se añadieron algunos juegos serios (*serious games*) en las sugerencias, en atención a las preferencias de los estudiantes.

En cuanto a las preferencias de los tipos de juegos (según la clasificación MDA), los estudiantes se inclinaron por aquellos que despiertan la curiosidad, explorando y descubriendo nuevos escenarios,

como Lego, Minecraft o Roblox. En segundo lugar, aquellos que crean sensaciones nuevas, por ejemplo, adivinar la canción, emparentar imágenes, reconocer objetos con las manos. En esta misma línea, los profesores encuestados marcaron mayoritariamente dichas preferencias. Este panorama otorgó el marco de referencia para sugerir los juegos o herramientas lúdicas más adecuados para los estudiantes del rango etario y nivel que se está estudiando.

Finalmente, las herramientas cognitivas de la Educación Imaginativa fundan teóricamente la pertinencia de la implementación de ciertos juegos y herramientas lúdicas, así como también constituyen un insumo pertinente para la creación de experiencias de aprendizaje que permitan conectar los contenidos del currículum con las emociones que se les asocian. Así, la Educación Imaginativa permite adecuar juegos y estrategias a un contexto cognitivo-emotivo fértil para la generación de experiencias que se traduzcan en aprendizajes consolidados.

Creación de módulo gamificado

A continuación, se presenta una sugerencia de módulo que incorpora juegos o herramientas lúdicas, en consideración al entendimiento romántico, las preferencias de los estudiantes y sus características sociocognitivas. Sin perjuicio de ello, cabe destacar que para formular un módulo de estas características no es necesario incorporar todos los elementos, sino aquellos que sean necesarios en atención al contexto educativo y los recursos disponibles.

Objetivo de Aprendizaje

Historia y Ciencias Sociales 7° básico OA 12

Analizar las transformaciones que se produjeron en Europa a partir del siglo XII, considerando el renacimiento de la vida urbana, cambios demográficos, innovaciones tecnológicas, el desarrollo del comercio y el surgimiento de las universidades.

Contexto educativo

En virtud de la clasificación MDA y la recopilación de datos, los estudiantes prefieren aquellos juegos o herramientas lúdicas:

De SENSACIÓN; juego como placer para los sentidos. El juego se disfruta como una experiencia de placer a través de los sentidos (tacto, visión, oído).

De DESCUBRIMIENTO; juegos basados en el instinto de curiosidad y, por tanto, se disfruta explorando y descubriendo nuevos escenarios, tanto los propuestos en el juego (juego embebido) como los que emergen al ser jugado (juego emergente).

Consideraciones desde el entendimiento "romántico" (Carballido, 2016):

- Vínculo con lo afectivo.
- El interés por los extremos y límites de la experiencia humana y del mundo natural.
- La atracción por cuestiones de detalle de un aspecto de la realidad.

Consideraciones desde la preferencia de los estudiantes:

- Videojuegos.
- Juegos con herramientas digitales.

Cualidades heroicas:

- Determinación,
- colaboración, maravilla,
- creatividad.

Narrativa

¿Cuál es la historia del tema? Si usted fuera un periodista, ¿qué partes incluiría en su historia para asegurarse de que su público "enganchará" emocionalmente?

La narrativa se enmarcará en el origen de las grandes ciudades, considerando las cualidades heroicas (entendimiento "romántico") de la determinación, la colaboración, la maravilla y la creatividad.

Durante el recorrido de la ruta de aprendizaje los estudiantes irán resolviendo retos individuales y colectivos que revelarán segmentos de la historia y datos interesantes de las ciudades europeas y sus principales características.

Ambientación

Se utilizará la ambientación del videojuego Minecraft (juego de construcción), que se desarrolla en un entorno medieval. La selección se realizó en virtud de las preferencias de los estudiantes que, en este nivel, prefieren juegos de descubrimiento (según clasificación MDA) y videojuegos como herramientas pedagógicas. En este sentido, se deja a elección del lector el incorporar el videojuego completo o algunos segmentos de este; en nuestro caso, utilizaremos la estética y algunas mecánicas.

Título de la aventura

"Los pilares de las ciudades"

¿Problemática? ¿Cómo comienza la historia?

A un grupo de constructores(as) se les da una gran misión, que es la de construir la ciudad más completa y hermosa.

Reglas generales:

Existirá un sistema de recompensas fijas y variables, basadas en el logro de las asignaciones o desafíos planteados en clase.

¿Qué decisiones podrá tomar el jugador?

- Podrán seleccionar avatares y personalizarlos.
- Podrá seleccionar retos.

Interacción con otros(as)

Habrán instancias colaborativas en las que deberán resolver desafíos de forma conjunta para pasar a la siguiente actividad.

Retos que es necesario superar:

- Twister ciudades del mundo.
- Juegos de emparejamiento.
- Dinámica construcción de ciudad en Minecraft.
- Resolución de puzzles con Wordwall.

1. Twister: en este reto los estudiantes deberán participar en un torneo Twister, que vincula las ciudades europeas más grandes con los países en los que se encuentran actualmente.

2. Juego de emparejamiento: por medio de diversas imágenes deberán identificar los principales elementos de las ciudades europeas.

3. Construcción de ciudad en Minecraft EDU: de manera colaborativa, los estudiantes construirán una ciudad recuperando los elementos característicos de las ciudades europeas e incorporando elementos nuevos de su ciudad de origen o residencia.

4. Para reforzar y evaluar formativamente, los estudiantes jugarán con la herramienta digital Wordwall resolviendo puzzles con términos relativos al tema.

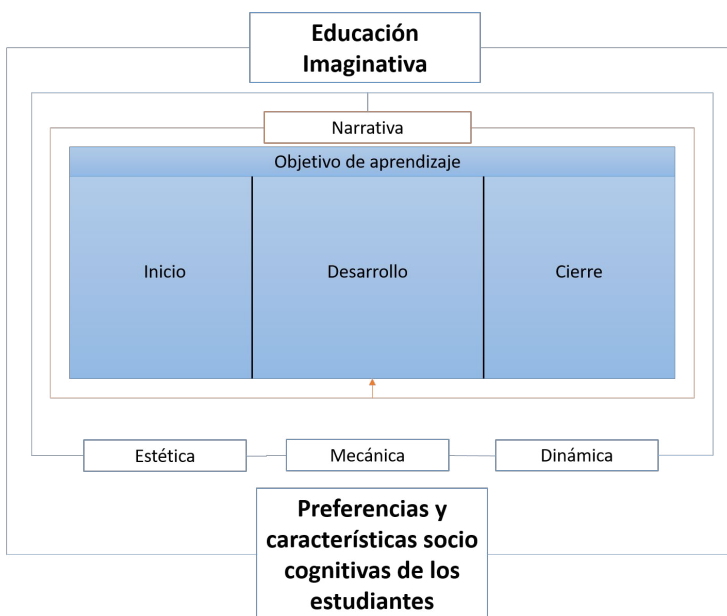
Retroalimentación

- Al avanzar en los retos se les entregarán insignias de logro.
-

A modo de referencia, en el siguiente esquema se sintetiza cómo la Educación Imaginativa, las preferencias de los estudiantes y sus características sociocognitivas permean la planificación de la secuencia didáctica.

Esquema 1

Relación entre Gamificación y Educación imaginativa en una secuencia didáctica



Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

En consideración a la literatura revisada y el análisis de los datos arrojados por los instrumentos de recopilación de información se procede a pormenorizar las conclusiones de la investigación, abordando en primera instancia los objetivos específicos de esta, para culminar con el objetivo general.

Con relación a los objetivos específicos:

Indagar acerca de la pertinencia del uso de herramientas lúdicas para mejorar la motivación escolar de estudiantes del Segundo Ciclo Básico desde la perspectiva de la Educación Imaginativa.

La atención y motivación son procesos que se relacionan íntimamente con las emociones, de modo que si dentro del aula los profesores no intencionan estrategias que las favorezcan es muy probable que existan dificultades para que los estudiantes entren a un estado de alerta, comprendan las instrucciones, desarrollen y finalicen las actividades con la consiguiente adquisición de los aprendizajes propuestos. La literatura revisada confirma estas premisas. Desde el punto de vista neurocientífico, en esta etapa existe una “ventana cognitiva” en la que se incrementa la sinaptogénesis y la poda neuronal, por lo que es una etapa adecuada para consolidar conductas hacia el aprendizaje. Desde la perspectiva pedagógica, para poder desarrollar un efectivo proceso de aprendizaje es necesario que los estudiantes estén atentos y motivados durante la clase. En este sentido, una de las principales características de la incorporación del juego y las herramientas lúdicas es que estas se vinculan directamente con las emociones, puesto que el juego es parte inherente del proceso evolutivo del ser humano; por consiguiente, la pertinencia del uso de estas en los procesos de enseñanza-aprendizaje es incuestionable. Finalmente, la propuesta de la Educación Imaginativa —que intenta encontrar lo emotivo detrás de cada contenido— se constituye como un catalizador para involucrar emocionalmente a los estudiantes, y de esta manera consolidar aprendizajes en la memoria de largo plazo, facilitando con ello la rememoración.

Identificar cuáles herramientas lúdicas basadas en la Educación Imaginativa son más efectivas para promover la motivación escolar en este rango etario.

De acuerdo con la información recabada sobre la percepción del uso de juegos y herramientas lúdicas en el aula, los resultados apuntan a que los estudiantes del rango etario estudiado prefieren aquellos que despiertan la curiosidad, y que permiten explorar y descubrir nuevos escenarios. A su vez, estos se encuentran íntimamente vinculados a diversas herramientas del entendimiento mítico, romántico y filosófico propuestas por la Educación Imaginativa, como por ejemplo misterios

y acertijos, cambios de contexto, extremos y límites, búsqueda de la verdad, etc. Por otro lado, los estudiantes también prefirieron aquellos que crean sensaciones nuevas, por ejemplo, adivinar la canción, emparentar imágenes, reconocer objetos con las manos, entre otros. En este sentido, se constata la relación que tienen con las herramientas cognitivas propias del constructo teórico propuesto por Kieran Egan, a saber: todas aquellas referidas al entendimiento somático; formación de imágenes, rima y ritmo, metáforas; extremos y límites, cualidades heroicas; pensamiento abstracto, idea general o teoría, entre otras.

En cuanto a los juegos o herramientas lúdicas que motivan a los estudiantes, las preferencias se inclinan, en primer lugar, hacia los videojuegos, seguidos de juegos relativos a herramientas digitales. Respecto de los videojuegos, el contraste lo marca la poca o nula utilización y preferencia que los profesores manifiestan por estos en el aula; las causas pueden buscarse tanto en su falta de preparación en metodologías como el aprendizaje basado en el juego o la gamificación, como en la distancia generacional con los estudiantes y su menor vinculación con la cultura digital. De esta manera, su uso puede ser una oportunidad sustantiva para mejorar la motivación, pues corresponde a un contexto conocido e inmediato al estudiante. En atención a ello, no sería necesario utilizar un videojuego específico, pero sí extraer elementos de estos recursos, como su mecánica, dinámica o estética. Con ello, pueden irse construyendo insumos para implementar un sistema gamificado que logre el dinamismo necesario para despertar y mantener la motivación de los estudiantes. En lo relativo al uso de herramientas digitales, hay concordancia entre las preferencias de los estudiantes y profesores. Quizás esta relación se explica por el contexto de pandemia, que ha llevado a los últimos a interesarse y capacitarse en el desarrollo de competencias digitales para la educación virtual o híbrida. En este sentido, sería interesante investigar si estas herramientas estaban presentes antes de los sucesos que dieron origen al contexto de las clases *online*. Sin perjuicio de ello, enmarcar la utilización de herramientas digitales

como Kahoot, Quizlet, Nearpod, Wordwall dentro de narrativas y la utilización de herramientas de la Educación Imaginativa otorgan una gran posibilidad de ir depurando un método que puede entregar un marco de acción tanto en la educación virtual de emergencia como en las clases presenciales, despertando y manteniendo la motivación y, con ella, los aprendizajes.

Diseñar una batería de herramientas lúdicas basadas en la Educación Imaginativa para fomentar la motivación escolar.

El marco teórico estudiado y los resultados de las encuestas realizadas fueron insumos que se tradujeron en una propuesta concreta: la confección de un set de juegos y herramientas lúdicas que activan los procesos de atención y consecuente motivación –tanto de inicio como de logro–. Su uso en el aula redundará en la optimización de la adquisición de aprendizajes alojados en la memoria de largo plazo. La efectividad deviene de que tal propuesta considera el rango etario estudiado y las preferencias de los estudiantes, además del aporte de la Educación Imaginativa, que enriquecen y fortalecen estos elementos para que sea más sencillo conectar los contenidos con la dimensión emotiva, pues no es posible la efectividad en el aprendizaje si no hay afectividad.

Con relación al objetivo general

Conocer el impacto del uso de metodologías lúdicas fundadas en las herramientas de la Educación Imaginativa en el desarrollo de la motivación escolar de estudiantes de Segundo Ciclo Básico.

La investigación deja en evidencia un supuesto fundamental: desde un punto de vista pedagógico y neurocientífico, el uso de metodologías lúdicas resulta gravitante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta premisa radica en que el juego no solo es importante para el trabajo en el aula, sino que es imprescindible, pues jugar es inherente al ser humano, por lo que no se puede disociar del proceso educativo. En

atención a ello, se requiere una reflexión profunda respecto de su importancia y de las estrategias de su implementación.

Las características sociocognitivas de los estudiantes en el rango etario estudiado reafirman la importancia de introducir el juego para captar la atención y activar el proceso de motivación en el aula, pero con los resguardos pertinentes, pues, como se señala en la discusión bibliográfica, existen algunos riesgos en la incorporación de estos métodos y estrategias. Uno de los mayores riesgos radica en la implementación descontextualizada, esto es, sin consideración de los intereses y capacidades de los estudiantes. De esta manera, se hace necesario prestar atención a estas variables al momento de implementar las herramientas lúdicas y juegos en el aula. Otro riesgo de su implementación lo constituye la “pontificación”, esto es, la asignación de puntos por el logro de determinado objetivo del juego o partes de él. Esta práctica, similar a la calificación, reduce la utilización de estas herramientas a un elemento motivador extrínseco, lo que determina enmarcarla dentro de un proceso basado solo en recompensas, por lo que se hace necesario enriquecer y contextualizar las experiencias de aprendizaje para fortalecer el interés genuino de los estudiantes manifestado en la activación de procesos de motivación intrínseca.

Los juegos y herramientas lúdicas tienen un trasfondo imaginativo, puesto que apelan a las características del ser humano, a sus emociones. En este sentido, la clasificación de juegos MDA evidencia los diferentes intereses de los seres humanos en relación con los juegos, en absoluta consonancia con sus herramientas intelectuales, por lo que el ajuste de ellas a los juegos debiese ser un proceso sencillo. La propuesta concreta de esta investigación es una matriz que sugiere juegos y herramientas lúdicas basadas en la Educación Imaginativa, focalizada en un tipo de pensamiento –el romántico– para su selección, planificación y aplicación en las experiencias de aprendizaje en el aula, con el objetivo de optimizar su uso y pertinencia.

En síntesis, los juegos y herramientas lúdicas basadas en la Educación Imaginativa impactan positivamente en la motivación de los estudiantes. En primer lugar, la mayoría de los estudiantes

se inclina por el uso de estos durante la clase, por lo que se infiere que prefieren el protagonismo de la herramienta en el aula. En segundo lugar, los juegos y herramientas seleccionadas contienen un importante componente imaginativo, pues se relacionan con diversos entendimientos como el somático, mítico, romántico y filosófico. Siguiendo la línea argumentativa, los juegos *per se* se encuadran en la Educación Imaginativa; por consiguiente, la labor docente consiste en abordar la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje desde un prisma que recurra a las herramientas imaginativas, lo que constituirá una excelente instancia para enriquecer el proceso educativo. La tarea, sin duda, se remitirá a lo didáctico y metodológico.

Limitaciones

En primer lugar, el contexto pandémico imposibilita tener un contacto cualitativo con el objeto de estudio, lo que hubiese sido enriquecedor para conocer perspectivas más profundas sobre la temática estudiada. En segundo lugar, por tratarse de una investigación de carácter exploratorio, limitó las referencias empíricas relativas a la Educación Imaginativa y el juego, lo que hubiese fortalecido diversos aspectos del estudio. Por último, la recopilación de información no contempla las causas del uso o no del juego o las herramientas lúdicas (o de algunas de ellas) en el aula, lo que podría suministrar información importante para posteriores investigaciones.

Proyecciones

A partir de los resultados de la investigación se desprenden las siguientes proyecciones:

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación puede servir como insumo para posteriores proyectos de aplicación profesional, pues constituye una base de premisas contundentes relacionadas con las herramientas lúdicas y el juego en el ámbito educativo. Estas futuras investigaciones podrían abordar la implementación didáctica de los

juegos y las herramientas lúdicas en conformidad con metodologías o estrategias como el Aprendizaje Basado en Juegos y la Gamificación.

Desde el punto de vista académico, la invitación es a profundizar en la temática y elaborar modelos de planificación en los que se contemple la incorporación de juegos y herramientas lúdicas a narrativas o metanarrativas. En dicho sentido, la generación de experiencias de aprendizaje sistematizadas, sin duda, contribuirá a un mejor sistema educativo.

Finalmente, desde un punto de vista práctico se insta a profundizar en la correlación entre el juego y el aprendizaje, pues esta investigación se remitió a abordar la motivación, pero es de suponer que también es gravitante para la calidad del proceso de aprendizaje, puesto que tanto la Educación Imaginativa como el juego involucran profundamente las emociones, y el conocimiento científico que hasta el día de hoy se ha acumulado nos indica que estas dimensiones señalan el camino que hay que recorrer.

REFERENCIAS

Agencia de Calidad de la Educación (2016). Los indicadores de desarrollo personal y social en los establecimientos educacionales chilenos: una primera mirada. http://archivos.agenciaeducacion.cl/estudios/Estudio_Indicadores_desarrollo_personal_social_en_establecimientos_chilenos.pdf

Agencia de Calidad de la Educación (2018). Informe nacional de la calidad de la educación. http://archivos.agenciaeducacion.cl/libro_informe_nacional.pdf

- Louro Bernal, I. D. L. y Serrano Patten, A. (2010). La investigación familiar y el valor de la metodología cualitativa para el estudio del afrontamiento a la enfermedad sicklemica. *Revista Cubana de Salud Pública*, 36(1), 38-53. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662010000100006&lng=es&tlng=es
- Buenrostro, M. (2015). Sistema de motivación, impulsividad y conducta. En J. Camacho, M. Almanza y R. Romero (Coords.), *Neurociencia y educación especial. Conceptos, procesos y principios básicos* (pp. 141-165). Universidad Autónoma de Tlaxcala y Universidad de Guadalajara. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.1506.8647>
- Carballido, D. (2016). La propuesta de Kieran Egan. Principios para la selección, elaboración y valoración de materiales didácticos. *Quehacer Educativo*, 26(135), 58-67.
- Carreras Planas, C. (2017). Del *homo ludens* a la gamificación. *Quaderns de Filosofia*, 4(1), 107-118. <http://dx.doi.org/10.7203/qfia.4.1.9461>
- Corrales Serrano, M. (2020). *Estudio de las motivaciones internas y externas para la elección de modalidad del alumnado de Bachillerato. Incidencia en la didáctica de las Ciencias Sociales* [tesis doctoral]. Universidad de Extremadura. <http://hdl.handle.net/10662/11076>
- Cuenya, L., y Ruetti, E. (2010). Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(2), 271-277. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80415435009>
- De Soto, I. (2018). Herramientas de gamificación para el aprendizaje de ciencias de la tierra. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (65), 29-39. <http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2018.65.1143v>
- Egan, K. (2018). *Mentes educadas. Cómo las herramientas cognitivas dan forma a nuestro entendimiento*. Ediciones de la Universidad Finis Terrae.

- Elvira-Valdés, M. A. (2011). Motivación y neurociencia: Algunas implicaciones educativas. *Acción Pedagógica*, 20(1), 104-109. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6222150.pdf>
- Guillén, J. C. (2017). Neuroeducación en el aula: de la teoría a la práctica (pp. 251-278). En S. Rodríguez Cano, M. J. López y T. Benito Ambrona (Eds.), *Diferentes perspectivas de la educación del siglo XXI*. ASIRE.
- Hernández-Sampieri, R., y Torres, C. P. M. (2018). *Metodología de la investigación* (Vol. 4). McGraw-Hill Interamericana.
- Hunicke, R., LeBlanc, M. y Zubek, R. (2004). MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research. *Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI*, 4(1), 1722.
- Illescas, E. P. (2016). *Desarrollo y validación de una escala de motivación intrínseca en adolescentes tempranos* [tesis de magíster]. Universidad San Francisco de Quito USFQ, Ecuador. <http://repositorio.usfq.edu.ec/handle/23000/5723>
- López Ardao, J. C. (2013). Aprendizaje informal y gamificación, elementos indispensables en la educación que nos viene. *Boletín SCOPEO*, 91. <https://scopeo.usal.es/aprendizaje-informal-y-gamificacion-elementos-indispensables-en-la-educacion-que-nos-viene/>
- López Chamorro, I. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. *Autodidacta*, 1(3), 19-37. <https://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2017/11/JuegoEIP.pdf>
- Martínez, L. V. y Moral, M. E. del (2015). Gamificación: Estrategia para optimizar el proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias en contextos universitarios. *Digital Education Review*, (27), 13-31. <http://dx.doi.org/10.1344/der.2015.27.13-31>
- Matte, M. de la L. (2018). La Educación Imaginativa y la enseñanza de la historia, en *Revista de Historia y Geografía*, (39), 143-161. <https://doi.org/10.29344/07194145.39.1696>

- Navarro, G. (2015). *Influencia de la atención, memoria y motivación en el rendimiento académico* [tesis de magíster]. Universidad Internacional de La Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3241>
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- Rodríguez, F. y Campión, R. (2015). *Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Digital-Text.
- Rossi, L. y Chausovsky, A. (2018). [Reseña de] Boullosa, P., Judson, G., Acuña, S. Grimaldo, Adriana (2017). *Educación Imaginativa. Una aproximación a Kieran Egan*. Madrid: Morata, 119 páginas. *Clío & Asociados, la Historia enseñada* (27), 148-150. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9479/pr.9479.pdf
- Valerio, G., Jaramillo, J., Caraza, R. y Rodríguez, R. (2016). Principios de neurociencia aplicados en la educación universitaria. *Formación Universitaria*, 9(4), 75-82. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000400009>
- Vera, J. N. (2020). Gaming: una aproximación crítica desde la narrativa social contemporánea del nuevo orden mundial. *Dictamen Libre*, (27), 221-245. <https://doi.org/10.18041/2619-4244/dl.27.6649>
- Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.
- Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media.

Fecha de recepción: 16 de diciembre de 2021

Fecha de aceptación: 4 de enero de 2022



Domínguez G., M. C., López-Gómez, E. y Cacheiro-González M. L. (Coords.). (2021). *Investigación e internacionalización en la formación basada en competencias*. Editorial Dykinson.

El tema de la formación por competencias ha marcado, en las últimas tres décadas, la agenda educativa en gran parte de los países europeos, así como en aquellos que han tratado de emular los postulados de la Declaración de Bolonia de 1999. Son muchas las obras que se han escrito para explicar cómo se ha desarrollado la formación y las vinculaciones que se han generado. En este contexto, resulta relevante presentar una reseña descriptiva del libro *Investigación e internacionalización en la formación basada en competencias*, una obra colectiva coordinada desde la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España, por los profesores María Concepción Domínguez, Ernesto López Gómez, y María Luz Cacheiro González. Este documento se enmarca en el proyecto de investigación “Desarrollo de competencias y su incidencia en la formación del profesorado: armonización de procesos educativos entre educación secundaria y universitaria” (COMPROFESU), cofinanciado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) y por el Ministerio de Economía y Competitividad del gobierno de España, y representa un valioso aporte para educación y la formación.

La obra se presenta desde una perspectiva internacional, realizada con contribuciones de 27 investigadores, procedentes de siete países (Alemania, Chile, Ecuador, España, Israel, Italia y Suiza), que representan a 11 instituciones diferentes, lo que le otorga un verdadero sello de investigación internacional. El texto se organiza en 13 capítulos, que se agrupan en tres bloques diferenciados: I: Concepto y contexto

de la formación basada en competencias, II: Investigación sobre formación basada en competencias y III: Formación del profesorado y competencias docentes.

El primer bloque contiene tres capítulos que entregan al lector una aproximación al hecho educativo y sitúa el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque de las competencias. El primer capítulo, “La competencia en la educación escolar”, lo escribe Massimo Baldacci, profesor de la Universidad de Urbino (Italia). En este, el autor identifica algunos rasgos característicos del concepto de competencias, para luego vincularlo con su uso en el currículo escolar, y reflexiona acerca de la importancia del contexto cultural en el proceso de formación basada en competencias. El segundo capítulo lo presenta Heidi Flavian (Achva Academic College, Israel) y se titula “Thinking processes, learning skills and school curricula in an era of change”. La autora identifica los principales factores que afectan a la enseñanza y el aprendizaje, y sitúa el desarrollo del pensamiento como un elemento, que junto a las competencias, contribuyen a la formación de estudiantes más autónomos, que respondan a las demandas del contexto actual. El tercer capítulo es de autoría colectiva: Emilio Álvarez-Arregui, Xavier Arreguit, Jean François Hugues, Stephanie Arreguit O’Neill y Alejandro Rodríguez-Martín, investigadores de la Universidad de Oviedo y de Innobridge Services Sàrl (Suiza) y lleva como título “Ecosistemas de formación continua y dual en competencias transdisciplinarias y sistémicas para evolucionar en un mundo complejo”. En este texto los autores destacan la necesidad de considerar un enfoque sistémico y multidisciplinar de las competencias, que exige alinear el aprendizaje, la enseñanza, la formación, la investigación, la gestión, el talento y el compromiso desde un paradigma integrador.

El segundo bloque se estructura en cinco capítulos y presenta investigaciones específicas sobre la formación basada en competencias. De este modo, el cuarto capítulo de la obra lo escriben María Concepción Domínguez, María Medina y Antonio Medina (UNED y Universidad Nebrija) y se titula: “Planificación del proceso de

enseñanza-aprendizaje basado en competencias”. La investigación centra su atención en los modelos, saberes, métodos, tareas y recursos más pertinentes para realizar la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, orientada a la formación del estudiante en competencias, dinámica en la que la reflexión y la innovación son la base del proceso.

Los capítulos 5, 6 y 7 centran su desarrollo en el tema de la competencia digital. El capítulo quinto fue escrito por Antonio Rodríguez-García, Tomás Sola y José María Sola (de las universidades de Granada y Alicante, y del Grupo de Investigación AREA) y presenta un estudio bibliométrico sobre competencia digital en la profesión docente. Los autores concluyen que la producción científica se encuentra en fase de crecimiento exponencial, pero que precisa mayores esfuerzos para obtener resultados más significativos. El capítulo sexto lo presentan María Luz Cacheiro-González, Cristina Sánchez Romero y Jesús Manuel Lorenzo González (UNED), y se titula “La competencia digital en la formación inicial del educador social”. En este trabajo se explora la percepción de 736 estudiantes universitarios, quienes valoran como insuficiente la competencia digital para la creación de recursos tecnológicos. El capítulo séptimo es escrito por José Manuel Sáez-López (UNED) y trata sobre el aprendizaje basado en el juego y las competencias. El escrito clarifica la definición de términos afines para comprender las mecánicas, dinámicas y componentes del juego, apuntando hacia las ventajas de las intervenciones educativas lúdicas en la educación superior. El último capítulo de este segundo bloque quedó a cargo de Markus Reiser y Holger Weitzel (University of Education Weingarten, Alemania), quienes entregan los primeros resultados del proyecto “StartlearnING”, que permite la implementación holística de la enseñanza STEM en la escuela y en la formación del profesorado.

El tercer y último bloque se centra en el binomio formación del profesorado y competencias docentes. De esta manera, el capítulo noveno, presentado por Marlene Fermín-González (Universidad Finis Terrae, Chile) es una novedosa aproximación a la formación de

educadores de la primera infancia en competencias interculturales. Propone un enfoque transversal que logre equilibrar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se ponen de manifiesto al abordar este complejo tema. El capítulo 10, escrito por Ana María Martín, Raúl González y Lourdes Pérez (UNED), aborda diversas investigaciones que consideran la incidencia del prácticum en el desarrollo y consolidación de las competencias del profesorado de educación secundaria. El texto destaca la relevancia de la comunicación fluida y mediante múltiples canales de los diferentes actores del prácticum para un mejor desarrollo de las competencias pretendidas. Mientras, en el capítulo 11, María Concepción Domínguez, María Medina y Adielá Ruiz-Cabezas (UNED, Universidad Nebrija y Universidad Católica de Santiago de Guayaquil) centran su contribución en la formación del profesorado de secundaria y universitario en competencias. Ellas resaltan la necesidad de que los educadores sean formados tanto en las competencias propias de su desarrollo docente como en aquellas que han de trabajar con los estudiantes. El capítulo 12, escrito por Ernesto López-Gómez (UNED), entrega los resultados de una revisión de la literatura sobre competencias. En este capítulo, el autor destaca que las competencias docentes son dinámicas y flexibles, lo que supone un reto para la formación del profesorado. La obra cierra con el capítulo 13, elaborado por los profesores Oswaldo Lorenzo y José Manuel Ortiz-Marcos (Universidad de Granada), en el que analizan teóricamente la competencia en investigación educativa del profesorado de educación secundaria y universitaria. Los autores precisan que las habilidades para investigar deben ser herramientas no solo para obtener evidencias científicas válidas, sino también para hacer de las diferentes instituciones educativas un espacio cotidiano de construcción de conocimiento.

Podemos concluir que la obra entrega destacados aportes a la formación basada en competencias, en sus tres bloques de contenidos. Se inicia con los aspectos teóricos que se deben considerar en este tipo de formación, para luego proporcionarnos escritos que son fruto de investigaciones desarrolladas por académicos en diversas latitudes del

mundo, evidenciando ellos mismos sus competencias investigativas, para cerrar presentando artículos sobre el binomio formación del profesorado y competencias docentes. Lo anterior hace que esta obra se convierta en lectura obligatoria para quienes están inmersos en el campo educativo y quieren profundizar conocimientos vinculados a esta temática.

María Isabel Valdivieso Aguilera
Universidad Católica de Temuco
mvaldivieso@uct.cl



