

REVISTA

REALIDAD

EDUCATIVA

JULIO 2022, v. 2, n.º2, ISSN: 2452-6134



FACULTAD DE EDUCACIÓN,
PSICOLOGÍA Y FAMILIA
UNIVERSIDAD FINIS TERRAE

Revista Realidad Educativa
e-ISSN: 2452-6134

Volumen 2, nº 2
DOI 10.38123/rre.v2i2

Director y Editor General
Mg. Sebastián Escobar González

Editores asociados
Dr. Danyal Farsani
Dra. (c) Patricia Soto
Dr. (c) David Santibáñez
Mg. Marilú Matte

Consejo editorial internacional
Dr. Rafael Antonio Carreras,
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
Dr. Pablo di Leo,
Universidad de Buenos Aires, Argentina
Dr. Juan de Dios Oyarzún,
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile
Dr. Dante Castillo,
Universidad de Chile, Chile

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	
Líneas-estructuras de investigación: sinergia clave para la administración de la ciencia en las universidades Felipe Bastidas-Terán	7
Aportes y herramientas teóricas para pensar la lectura y la escritura en el campo de la educación intercultural Ignacio Muñoz Silva	33
Investigadores jóvenes	
Educación Imaginativa: imaginación, creatividad y emoción en la educación inicial Carolina Castaing y Fernanda Andrade	50
Desarrollo de competencias socioemocionales a través del arte teatral <i>online</i> para niños y niñas en contextos hospitalarios de Chile en tiempos de Covid-19 Carmen Gloria Sánchez	79
Enfoques pedagógicos y estrategias didácticas en educación de personas jóvenes y adultas Karen López y Valeria Cardenasso	122
Reseña	155

Presentación

Este tercer número de *Revista Realidad Educativa* aparece en un momento muy significativo de la discusión pública: el papel que debería desempeñar la educación considerando el contexto de la propuesta de una nueva Constitución y los múltiples debates que se han dado respecto del futuro educativo.

Este nuevo número busca consagrar un proceso de publicación orientado a la divulgación de trabajos tanto de investigadores consolidados como también de investigadores jóvenes que comienzan a realizar sus primeros pasos en sus campos de estudio, y que en esta oportunidad está conformado solo por investigadoras mujeres. En esta línea, cada uno de los artículos publicados en este número complementan y nutren las discusiones actuales sobre educación, ya sea si hablamos de la administración de las ciencias en las universidades, los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto intercultural o el desarrollo de competencias socioemocionales durante la pandemia, entre múltiples otros tópicos.

Así, en una primera sección, correspondiente a Investigación Educativa, encontramos dos investigaciones. En primer lugar, el texto de Felipe Bastidas-Terán “Líneas-estructuras de investigación: sinergia clave para la administración de la ciencia en las universidades”, quien invita a reflexionar sobre el espacio universitario en términos de la docencia, la investigación, la burocracia y la mercantilización. En segundo lugar, se presenta el artículo de Ignacio Muñoz Silva titulado “Aportes y herramientas teóricas para pensar la lectura y la escritura en el campo de la educación intercultural”, en el cual,

a partir de conceptos clave como la escritura, la lectura y el campo intercultural, se reflexiona sobre sus desafíos en la enseñanza.

La segunda sección contiene los aportes de Investigadoras Jóvenes, quienes desde sus actividades de tesis nutren el conocimiento del campo educativo. Un primer trabajo es el que nos exponen Carolina Castaing y Fernanda Andrade, titulado: “Educación Imaginativa: imaginación, creatividad y emoción en la educación inicial”; en él, las investigadoras vinculan el nivel de transición en educación inicial con la metodología de la Educación Imaginativa, con el fin de establecer una propuesta de implementación pedagógica que enriquezca la práctica docente de esta etapa mediante esta nueva metodología. El segundo texto de esta sección corresponde al de la investigadora Carmen Gloria Sánchez, quien en su trabajo “Desarrollo de competencias socioemocionales a través del arte teatral *online* para niños y niñas en contextos hospitalarios de Chile en tiempos de Covid-19” recoge los resultados de una propuesta de intervención artística que permitió a los docentes adquirir nuevas herramientas para estimular las competencias socioemocionales de niños y niñas residentes en aulas hospitalarias. Finalmente, esta sección se cierra con el artículo de las investigadoras Karen López y Valeria Cardenasso, “Enfoques pedagógicos y estrategias didácticas en educación de personas jóvenes y adultas”, cuyo horizonte es conocer desde las percepciones docentes las estrategias didácticas más apropiadas para el contexto de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).

La tercera y última sección de *Revista Realidad Educativa* corresponde a Reseñas de Libros, cuya finalidad es presentar distintas publicaciones del área originadas en Chile o en el extranjero. En esta oportunidad, Ernesto Suárez presenta y comenta el libro *Investigación acción*, del autor colombiano Marcos Barrera Morales, el cual posiciona una interesante propuesta para estudiar las metodologías cualitativas e introducir conceptos como los de Investigación Interactiva, Investigación Acción Participativa o Investigación Acción-Reacción, entre otros.

Finalmente, en esta presentación quisiera agradecer por una parte a todos nuestros autores y revisores, dado que gracias a sus

aportes la edición de este ejemplar se hace posible. Además, sumar a los académicos del comité editorial, a la Dra. Consuelo Salas Lamadrid, editora técnica de esta revista, y a Marilú Matte, decana de la Facultad de Educación, Psicología y Familia, por hacer posible este trabajo y publicación.

Esperamos como equipo que este tercer número visibilice problemáticas interesantes y, sobre todo, contribuya a la discusión de la agenda educativa, la cual, en la coyuntura actual, sigue estando muy vigente.

Saludos fraternos a cada una y uno de nuestros lectores.

Mg. Sebastián Escobar González
Director
Julio 2022



Líneas-estructuras de investigación: sinergia clave para la administración de la ciencia en las universidades¹

Research lines-structures: key synergy for science and research management in universities

Felipe Bastidas-Terán

Universidad de Carabobo, Venezuela

RESUMEN

La misión social de las universidades es la generación de conocimiento en concordancia con las metas y requerimientos de las sociedades en las que se inscriben; sin embargo, esto sigue siendo un reto por cumplir mediante una adecuada administración de la ciencia y la investigación, ya que en la universidad –desde sus orígenes medievales hasta el presente– prevalece el rol y la actividad docente en detrimento de las actividades de investigación y

- 1 Ponencia presentada en el Simposio Doctoral “Gestión del conocimiento: praxiología y didáctica desde una visión compleja universitaria”, celebrado en Campus Bárbula, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, Venezuela, el 6 de diciembre de 2019. Programa Doctorado en Educación, Universidad de Carabobo. Actualizado el 10 de mayo 2022.

Contacto:
fabastidas@gmail.com

generación de conocimiento. Para equilibrar las actividades de investigación, docencia y extensión en las universidades, en tiempos recientes se han creado estándares y criterios básicos en los sistemas de acreditaciones nacionales e internacionales centrados primordialmente en parámetros más amplios y cónsonos con su misión social de producción intelectual pertinente con su contexto. Estos mismos criterios se están usando para la dotación de recursos por parte del Estado y otros patrocinantes de la ciencia. En este artículo se expone cómo la sinergia líneas-estructuras de investigación es el soporte clave de la administración de la ciencia y la investigación para unificar esfuerzos y superar los obstáculos del docentismo, el burocratismo y la mercantilización de la educación universitaria, en procura de una cultura investigativa pertinente.

Palabras clave: administración de la ciencia y la investigación, organización de la investigación, líneas de investigación, universidad, cultura investigativa

ABSTRACT

The social mission of universities is the generation of knowledge in accordance with the goals and requirements of the societies where they are registered; however, this continues to be a challenge to meet through proper administration of science and research; since, in the university –as a medieval invention that has been innovated until today– the role and teaching activity prevail to the detriment of research activities and knowledge generation. In order to balance research, teaching and extension activities in universities, in recent times, standards and criteria have been created for national and international university accreditation systems focused primarily on broader parameters and in harmony with their social mission of intellectual production relevant to its context. These same criteria are being used for resourcing by the state and other sponsors of science. In this article, it is presented how the research lines-structures synergy is the key support of the administration of science and research that unifies efforts and can overcome the obstacles of teaching, bureaucratism and the commodification of university education, in search of a relevant research culture.

Keywords: science and research management, research organization, university research axes, research culture

La universidad es una institución inventada en la Edad Media e innovada por la modernidad que hoy día ha sido asimilada por los Estados nacionales de todo el orbe. Históricamente tiene la misión de acopiar, recuperar, generar, innovar y transmitir conocimiento mediante las principales fuentes legitimadoras del ser-hacer del *ethos* moderno: la ciencia, el arte y la moral. La misión de la institución universitaria es dar respuestas a las demandas sociales de su contexto mediante procesos de investigación que recreen el acervo científico y artístico, así como hacer una permanente revisión de los valores de la sociedad a la cual pertenece. De acuerdo con Ziritt et al. (2016), esta misión es más bien reciente y se ubica en las postrimerías del siglo XX, ya que la universidad –debido a su origen medieval– tiende a centrarse en la labor docente y es propensa a descuidar la labor científica o de generación de conocimiento, es decir, es proclive a ser más reproductora que generadora de conocimiento.

En América Latina esta problemática es más grave porque en esta región la responsabilidad de crear condiciones para el desarrollo a través de la creación intelectual recae casi totalmente sobre las universidades (Rojas y Rojas, 2019). González (2006), después de un estudio documental sobre diversas definiciones de universidad, concluyó que en la concepción actual esta se ve como una institución productora y gestora de conocimiento, o bien, un centro de ciencias, tecnologías y artes. A partir de esta visión, la autora establece que la investigación en las universidades consiste en generar conocimiento pertinente con su contexto, la docencia asume la circulación del conocimiento al interior de la institución y la extensión se encarga de transferir el conocimiento generado por la universidad a su contexto comunitario y social.

En consecuencia, la universidad debe ir más allá de la formación de profesionales capaces de liderar las transformaciones sociales requeridas por su contexto: ha de generar y gestionar conocimiento por medio de la investigación para proporcionar orientaciones y soluciones a problemas, retos y demandas sociales; es decir, las universidades parten de la investigación para realizar actividades de

docencia, extensión y de vinculación con el medio. En este sentido, Marías (2014 [1956]) sostiene que las universidades tienen dos grandes dimensiones de su razón de ser: a) educación profesional y avanzada entendida como un servicio público; y b) ser espacios de saberes y generadoras de conocimiento.

Adicionalmente, desde América Latina se ha planteado repensar la universidad como espacio para el diálogo de saberes entre la modernidad y otras formas alternas de ser-vivir-conocer, debido a que la mayoría de estas naciones son pluriculturales y requieren de un ejercicio intercultural por parte de sus principales instituciones modernas. Esta idea ha sido llevada a la práctica y este diálogo de saberes ha logrado cocrear conocimiento entre las universidades y las comunidades para solucionar problemas de diversa índole, e incluso generar e innovar tecnologías a partir de saberes ancestrales, tradicionales o cotidianos (Echeverri y Román, 2008; Ávila, et al., 2016; Vaca y Acevedo, 2016; Cejas, et al., 2017).

La investigación es el proceso legítimo y predilecto en la actualidad para generar conocimiento bajo el liderazgo de las instituciones universitarias. Para la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008), las demandas y problemas del mundo actual referidos a superar la pobreza y las desigualdades con criterios de biodiversidad natural y cultural, solo son posibles de atender mediante la investigación; y la institución universitaria es una de las principales responsables de tal cometido, ya que, como gestoras de conocimiento, son organizaciones capaces de reducir/afrentar la incertidumbre con pensamiento complejo (continuo, dinámico, adaptativo, innovador). Todas estas acciones son viables y posibles si se realizan desde la investigación.

Además, de acuerdo a las políticas internacionales y nacionales de numerosos países, para la ciencia, el dilema de proteger la investigación de los intereses de poder del mercado y del Estado se resuelve asignándole a la universidad la misión social de ser gestora del conocimiento, para lo cual requiere ser autónoma, altruista, transparente, pertinente y con un alto sentido de prospectiva. Esto queda recogido en el artículo

5 de la *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*, referido a la “promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades, y la difusión de sus resultados” (UNESCO, 2008), en el cual se precisa que las instituciones universitarias han de cumplir con los siguientes principios:

1. Velar por que todos los miembros de la comunidad académica dedicados a la investigación reciban tanto la formación como los recursos y apoyo suficientes.
2. Asegurar que los hallazgos y resultados de sus investigaciones sean aplicados en beneficio de la humanidad en forma honesta y protegida de cualquier uso indebido.
3. Incrementar las investigaciones en todas las disciplinas, incluyendo las ciencias sociales, las humanidades y las artes en el marco de políticas científicas nacionales e internacionales.
4. Crear un sistema de incentivos para mejorar la calidad de las investigaciones con apoyo de financiamientos públicos y privados.

A partir de este parámetro, por el hecho de ser gestoras de conocimiento, las universidades han de crear las condiciones para una cultura investigativa en la cual se active la valoración social de la ciencia, mejoren las condiciones institucionales para hacer investigación, así como la formación del talento investigativo. Por lo tanto, la cultura investigativa ha de ser un rasgo característico de las universidades porque su misión es justamente la gestión de conocimiento (Hurtado de Barrera, 2010).

A este respecto, Orfila (2017), mediante una investigación fenomenológica-hermenéutica realizada en la Universidad Central de Venezuela, halló que los docentes asumen la investigación practicada en la universidad como una acción sistémica y orgánica generada por la institución, que se realiza de forma autónoma, autoorganizada y

con identidad frente a la sociedad y al Estado, de quienes es tanto receptora de demandas como productora de soluciones a partir de la generación de conocimiento. Esto significa que los docentes-investigadores universitarios han asimilado y aceptado las prácticas asignadas a las instituciones universitarias en torno a la misión social de ser productoras y gestoras de conocimiento bajo los principios de autonomía, altruismo, transparencia y prospectiva.

Dado que la investigación en las universidades es el eje central del cual se derivan sus labores de vinculación con el medio, extensión y docencia (González, 2006), es lógico que se considere como un indicador relevante para la evaluación y acreditación nacional e internacional de este tipo de instituciones. Un criterio cuantitativo de evaluación de las instituciones universitarias es la asignación de recursos financieros y técnicos para desarrollar investigaciones de acuerdo a las áreas prioritarias de desarrollo nacionales, es decir, las áreas productivas y socioculturales estratégicas para lograr un mejor desempeño económico, y con esto, un mayor equilibrio y paz social sostenibles en el tiempo sin menoscabo del medioambiente. Para lograr esta meta se les exige a las universidades contar con personal capacitado y suficiente.

Por otro lado, destaca como criterio cualitativo la calidad de las investigaciones y su pertinencia social, fin para el cual se revisa la cantidad y la calidad de los universitarios involucrados en la investigación; el financiamiento de proyectos mediante convocatorias y patrocinios privados y públicos; el impacto y la vinculación de la investigación en la docencia de pre y posgrado; así como el valor e importancia de las publicaciones. Respecto de este último indicador, hay varios instrumentos estandarizados; la mayoría calcula el número de citas que tiene un artículo de investigación o cualquier obra de publicación científica en su misma área de conocimiento durante determinado periodo. También se mide el impacto de una revista científica por el número de citas acumuladas en un periodo. En cuanto a las universidades, sirve para medir si la producción intelectual individual de sus investigadores, así como las publicaciones

corporativas (revistas científicas, libros...) tienen un alto impacto por el número de citas que pueden concentrar.

Por otra parte, los criterios para posicionar a las universidades en el ámbito mundial del ranking QS son: reputación académica (40%), reputación de empleadores (10%), citas bibliográficas de investigaciones (20%), proporción de estudiantes por cada profesor (20%), proporción de docentes internacionales (5%) y proporción de estudiantes internacionales (5%). Para la QS, el criterio de evaluación de las investigaciones se realiza por el número de citas de sus publicaciones con un porcentaje de 20%, el mismo que comparte con la proporción estudiante/profesor, y solo por debajo de la reputación académica.

Asimismo, el Academic Ranking of World Universities (ARWU, 2015), mejor conocido como “ranking Shanghai”, utiliza los siguientes criterios:

Tabla 1
Criterios usados por el ranking ARWU

Criterio	Indicador	Código	Valor
Calidad de la docencia	Antiguos alumnos de una institución con premios Nobel y medallas Fields	Alumni	10%
Calidad del profesorado	Profesores de una institución que han obtenido premios Nobel y medallas Fields	Award	20%
	Investigadores con alto índice de citación en diversas materias	HiCi	20%
Producción investigadora	Artículos en Nature y Science	N&S*	20%
	Artículos indexados en Science Citation Index - Expanded y Social Science Citation Index	PUB	20%
Rendimiento per cápita	Rendimiento académico per cápita de una institución	PCP	10%

* Para instituciones especializadas en Humanidades y Ciencias Sociales no se considera criterio N&S y el valor se redistribuye entre el resto de los indicadores de forma proporcional

Fuente: ARWU, 2015

Como se puede observar, la producción de investigación suma 40% (medida por publicaciones indexadas) con peso mayor que el asignado por el ranking QS; no obstante, cabe destacar que la calidad del profesorado (suma 40%) está estrechamente ligada a la investigación, mediante premios y citas. En definitiva, la investigación expresada en premios, publicaciones y citas puede reunir en este ranking el 80% de la evaluación. En este tenor, el Consejo Nacional de Educación de Chile (CNED, 2021) exige que las universidades tengan un plan de desarrollo institucional dedicado a la investigación, innovación y creación intelectual (criterio 14, nivel 1).

La información anterior permite ilustrar cómo la investigación es la principal actividad de la gestión del conocimiento de las instituciones universitarias y se ha convertido en el indicador destacado de evaluación y acreditación internacional y nacional (política doméstica de distintos países). Esto resulta lógico porque la razón de ser y misión social de las universidades es la gestión de conocimiento como medida protectora de la investigación frente los intereses del Estado, el mercado y otras instancias indebidas no orientadas al bien común. Por tal razón, es de suma importancia que las instituciones universitarias presten mayor atención a la administración de la ciencia y la investigación, pues es su misión principal, y, en consecuencia, es a partir de este principio que en la actualidad se construyen los criterios para su evaluación y acreditación institucional.

Estos principios y políticas internacionales y nacionales han sido asimilados por los académicos, quienes asumen que las instituciones universitarias gestionan el conocimiento de forma autónoma, sistemática y autoorganizada (Orfila, 2017). Pero es preciso revisar por qué aún este cometido no se cumple y cómo la sinergia líneas-estructuras de investigación contribuye con su logro.

Aunque la investigación es el eje central de la gestión de conocimiento de las instituciones universitarias, hasta ahora ha sido difícil instaurar una cultura investigativa de las universidades por cuanto sigue prevaleciendo la actividad docente sobre la actividad de investigación y extensión, pues es una tradición heredada de su

origen medieval (Ziritt et al., 2016). Es por esta razón que la cultura investigativa es un tema de interés para las universidades. La cultura investigativa se entiende como el conjunto de principios, normas, valores, actitudes, procedimientos y prácticas institucionales que crean las condiciones favorables para proponer y ejecutar proyectos de investigación mediante la conformación de equipos y grupos de trabajo articulados entre sí y con otras instituciones, es decir, la investigación como *ethos* traducido en una práctica permanente.

En América Latina es preocupante la problemática de la cultura investigativa en las universidades. La aseveración anterior encuentra sustento en el estudio realizado por González-Díaz et al. (2022), quienes aplicaron una encuesta a 2.215 docentes-investigadores universitarios distribuidos en 19 países de América Latina, y obtuvieron los siguientes resultados:

- 62,5% de los docentes nunca ha publicado en revistas indexadas.
- 64,9% no sabe seleccionar el paradigma de investigación de acuerdo a su objeto de estudio.
- 77,4% desconoce la aplicación adecuada de la metodología cualitativa y un 68,7% la de la metodología cuantitativa.
- 82,7% desconoce las diferentes formas de integración de la metodología mixta.
- 58,1% se capacita en investigación ocasionalmente.

Estos hallazgos revelan la poca proclividad de los académicos hacia la investigación, asunto que es evidencia de una débil cultura universitaria en este ámbito. Por otro lado, en la investigación cualitativa realizada por Mendivel (2020) en una universidad tecnológica de Perú, se encontró que los docentes no invitan a sus estudiantes a realizar investigaciones, por el contrario, los incitan a presentar informes breves de problemas de empresas; la producción de patentes y artículos científicos es muy baja con respecto al número de estudiantes; hay escasa participación de profesores y estudiantes en congresos y otros eventos académicos; existen espacios y laboratorios pero en primera

fase, es decir, sin las condiciones óptimas para generar y consolidar investigaciones.

Los dos estudios mencionados demuestran que en las universidades latinoamericanas los profesores se centran más en la labor docente y no en la investigativa, síntoma de una débil cultura investigativa.

El primer factor determinante de una cultura investigativa al interior de las universidades es una valoración social por la ciencia, la cual en América Latina es poca o débil. Según los datos hallados en la *Encuesta Nacional de Percepción Social de la Ciencia y Tecnología en Chile* en 2018, solo 12,3% de la población visitó al menos una vez al año un museo de ciencia y tecnología y un 9,1% un laboratorio o una institución de ciencia y tecnología; un 48% dijo estar poco informado con respecto a esta área. Aunque la población valora la ciencia y tecnología como parte fundamental del desarrollo y la calidad, sobre todo a los investigadores, tan solo el 6,2% la mencionó como un área prioritaria de inversión pública, además de la seguridad pública, la educación y la salud (Conicyt, 2019).

En Venezuela, la actividad profesional del científico se valora socialmente, pero hay fuertes limitaciones para conseguir financiamiento para la investigación aplicada y el desarrollo de prototipos creados por científicos y tecnólogos noveles (Bastidas y Arteaga, 2018). Según Puerta (2008), es un rasgo distintivo del petroEstado –tal es el caso de Venezuela– desestimar la producción científica y tecnológica propia porque, erróneamente, se cree que resulta cómodo y menos costoso la importación de conocimientos en lugar de promover e incentivar la investigación nacional.

Como consecuencia de la poca valoración social de la ciencia, se evidencia el débil pensamiento prospectivo y estratégico en las instituciones universitarias latinoamericanas que impide observar la investigación como una inversión social y organizacional generadora de fuentes de ingresos tangibles (recursos financieros, equipos, infraestructura) e intangibles: conocimiento, formación, buena imagen corporativa (recuérdese que el ranking QS da un peso de 40% a la

reputación académica para sus evaluaciones de las universidades en el orbe).

Para Hurtado de Barrera (2010) y Criado (2020), las condiciones institucionales favorables para la producción intelectual se relacionan con las políticas científicas y administrativas vinculadas a la investigación, y habría que añadir: la infraestructura, los sistemas de incentivos, los procedimientos, la formación de talento investigativo, la orientación institucional para publicar los resultados de las investigaciones en plataformas con visibilidad internacional, y el apoyo para que los investigadores se reúnan en equipos articulados a redes de investigación nacionales e internacionales.

La cultura investigativa se centra en el investigador, cuyo rol recae en el profesorado, ya sea como agente o líder de equipos de trabajo (López y Montilla, 2007; Hurtado de Barrera, 2010; Orfila, 2017). Sin embargo, en las universidades de la región latinoamericana la investigación se ve más como un requisito académico para poder lograr un cargo mediante un concurso de oposición, acceder a un ascenso en el escalafón del personal docente, o simplemente obtener un título académico (en el caso de los estudiantes); adicionalmente, muchos profesores asumen el componente de investigación como una obligación y una forma de acumular capital cultural, es decir, se investiga desde el tener y no desde el ser (Villegas, 2018).

Se constata un esfuerzo en América Latina para progresar desde una cultura investigativa asociada a los informes y avances de investigación como requisitos de titulación o grado académico, hacia una cultura investigativa apoyada en condiciones institucionales favorables para el desarrollo científico y tecnológico mediante las estructuras de investigación (centros, unidades, grupos de investigación y laboratorios) que permitan una producción intelectual sostenible en el tiempo, capaz de captar financiamiento, con pertinencia social e integrada a un ecosistema nacional e internacional de generación de conocimiento. Incluso, se ha demostrado que, sin condiciones institucionales favorables para la ciencia, la actitud hacia la investigación de los estudiantes de pregrado y posgrado se ve seriamente afectada, aunque como tesistas

tengan la disposición y motivación para realizarla (Berrocal et al., 2022; Villegas y Alfonso, 2017).

Dicho de otro modo, las condiciones institucionales ni siquiera promueven la investigación individual mediante la elaboración de tesis, pues los tutores carecen de incentivos (Rosas et al., 2005), mientras el tesista se siente desasistido, carente de orientación y de claridad respecto de las expectativas institucionales y sociales en torno a su tesis (Rangel, 2004; Amezaga, 2014; Salinas y Vildózola, 2008; Mendivel, 2020); por ende, la única motivación para elaborar y culminar su tesis es la obtención de su título. Lo anterior es una evidencia de la débil cultura investigativa al interior de las universidades latinoamericanas.

Toda esta problemática surge porque es poco lo estudiado, reflexionado e investigado en torno a la administración de la ciencia y la investigación en las instituciones universitarias. En el arqueo bibliográfico y hemerográfico que permitió construir este discurso fue prácticamente nulo lo hallado al respecto: solo definiciones de investigación y de administración con sus procesos de planificación, dirección, control y evaluación, pero nada más allá de esa definición casi tautológica. No obstante, vale destacar que en el necesario debate sobre la administración de la ciencia y la investigación deben considerarse los siguientes puntos:

1. Es preciso rescatar lo referido por Puerta (2008), quien establece que la administración de la ciencia y la investigación (la autora habla de “gestión científico-tecnológica”) se aproxima a la gerencia pública, cuyo principal valor es el bien común y la prestación de un servicio público de calidad enmarcado en el respeto y garantía de los derechos humanos. Esta posición coincide con lo establecido por Marías (2014 [1956]). Corresponde a un enfoque pertinente con la misión social de las universidades de hacer investigación de forma autónoma y libre de la influencia del Estado, del mercado o de cualquier otro poder con motivaciones innobles.

2. Relacionado con lo anterior, la administración de la ciencia y la investigación, aunque puede regirse por los principios gerenciales universales tales como productividad, universalidad, proyección y pertinencia social (Castañeda y Castañeda, 2007), debe cuidarse de no confundir estos principios con los valores y prácticas propias del economicismo y el pragmatismo, pues no hay garantía de que un proyecto de investigación logre los resultados esperados, y de lograrlo, el retorno de la inversión suele ser a largo plazo, y muchas veces no se da porque sus efectos son intangibles y responden al bien común y a los derechos humanos.

3. El otro aspecto que se destaca aquí es la complejidad de la investigación como un proceso, discurso y constructo microsocioal en el que participan varios actores y recibe influencias de múltiples instancias; por lo tanto, es lógico observarla de forma sistémica, autoorganizativa, autónoma e identitaria (asumida como universidad frente a un estado y sociedad civil demandantes) (Orfila, 2017). En este caso, la administración de la ciencia y la investigación es compleja, por la cantidad y diversidad de procesos, actores y el nivel de incertidumbre al cual se enfrenta.

Para dar respuesta a esta complejidad se han asumido las líneas de investigación como las directrices rectoras para gerenciar procesos de investigación, de tal forma que los esfuerzos, talentos y recursos se encaucen en torno a objetivos de interés social y no se dispersen en múltiples actividades y tareas que, si bien responden a preguntas de investigación pertinentes pero puntuales, no dan soluciones orgánicas ni sistemáticas a problemas, retos o demandas sociales.

Las líneas de investigación pretenden articular, vincular y concatenar proyectos de investigación dentro de un área de conocimiento común generador de problematizaciones, preocupaciones, inquietudes, retos y perspectivas colectivas; preferiblemente con carácter inter o transdisciplinario. Para tal efecto, es necesario que exista una visión compartida de un equipo de investigadores pertenecientes a una o varias instituciones. La intención es fortalecer la cultura investigativa

institucional, al tiempo que esta aporta y se nutre de una red o de un ecosistema científico más amplio. En esta dirección apunta el criterio 14, nivel 2, para la acreditación del sistema universitario de Chile: “La universidad participa en redes colaborativas o posee convenios formalizados de investigación, creación y/o innovación con instituciones nacionales o internacionales” (CNED, 2021).

Sobre este particular, llama la atención que Matos (citado en López y Montilla, 2007) usa los términos de “grupos de investigación” y “líneas de investigación” como sinónimos, es decir, las líneas de investigación resultan de un trabajo colaborativo. Para estas autoras, la temática nuclear de la línea de investigación puede surgir de las inquietudes y debates de un grupo o de una demanda o problemática social. En los años recientes, y de acuerdo al mandato de las políticas internacionales y nacionales de gestión de conocimiento para las universidades, es prioritaria y significativa la segunda opción. Por ejemplo, en Chile, la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) ha creado una subdirección para apoyar este tipo de trabajos al que denomina investigación asociativa:

aquella en la cual se conforman equipos de personas (incluyendo investigadores, profesionales de gestión de conocimientos y expertos en transferencia tecnológica, estudiantes, entre otras) que se abocan a realizar investigación de manera interdisciplinaria, resolviendo problemas complejos en ciencia y tecnología, enfocados desde distintas perspectivas y apuntando a soluciones amplias. (ANID, s/f)

De ahí lo destacable de las líneas de investigación en su capacidad para favorecer la integración y continuidad de esfuerzos institucionales o mancomunados dentro de un ecosistema científico. Las líneas de investigación se establecen considerando las demandas del contexto en el marco del perfil, la filosofía, las políticas y áreas prioritarias de estudio de las naciones y las universidades (Barrera, 2006). Los criterios de consistencia de una línea de investigación universalmente aceptados son: productividad, continuidad y articulación, es decir, responden a los principios de autonomía, sistematicidad, pertinencia

y prospectiva requeridos en consonancia con un ecosistema o una red científica más amplia. Hurtado de Barrera (2010) indica que, incorporadas en el criterio de continuidad de las líneas de investigación, deben estar presentes la secuencialidad y la direccionalidad.

Las líneas de investigación requieren de una unidad administrativa que pueda liderar el proceso de gerencia de investigación (Puerta, 2008; López y Montilla, 2007); por tal razón, existen estructuras de investigación que no son más que la institucionalización de los equipos de investigación, porque se asume a la ciencia como un hecho colectivo, colaborativo y de construcción social. Por estructuras de investigación se entienden las diversas formas organizativas legitimadas socialmente que dan apoyo administrativo a los equipos de científicos reunidos en torno a líneas de investigación. Estas pueden variar según los criterios de las políticas nacionales e institucionales de promoción de la ciencia; también dependen de si se desarrollan al interior de una universidad, organizaciones no gubernamentales, hospital o centro de salud, agencias del Estado, etc.

En el caso de Venezuela, las estructuras de investigación reconocidas por las universidades se presentan en orden ascendente y jerárquico: grupos, unidad, laboratorio, centro e instituto. Para la Universidad de Carabobo (2011), estas estructuras se ubican en las facultades y deben estar adscritas a una unidad académica (artículo 42 del Reglamento del CDCH). La Universidad de Los Andes (Venezuela) asume que las unidades de investigación forman parte de los centros; además, señala que los grupos de investigación se adscriben a las facultades, mientras los laboratorios, centros e institutos tienen autonomía administrativa y académica en la estructura organizativa de la universidad (López y Montilla, 2007).

Este tipo de jerarquía de estructuras de investigación está permeado por el modelo racional y burocrático que ha predominado en las universidades latinoamericanas y que, lejos de promover la cultura investigativa, puede debilitarla. En el trasfondo la idea es promover la actividad investigativa desde organizaciones más simples, como los grupos y unidades de investigación, hacia otras más complejas, como

los laboratorios o centros de investigación. Pero el resultado puede ser el contrario, pues de acuerdo con la cultura feudal y burocrática que caracteriza a algunas universidades, las estructuras de investigación, en vez de evolucionar y trascender hacia una organización más amplia, corren el peligro de convertirse en feudos parcelados con producción intelectual dispersa, que irremediablemente carecen de sostenimiento en el tiempo y tienden a desaparecer.

En este análisis se considera un desacierto colocar a las estructuras de investigación adscritas y supeditadas a una unidad académica dentro de la organización de las universidades. La autonomía e independencia administrativa de las estructuras de investigación dentro del organigrama de las instituciones universitarias tiene argumentos distintos que los de las unidades académicas, aunque sí pueden ser complementarios con estas. A continuación, se presentan algunos argumentos de esta aseveración:

1. Desde el punto de vista administrativo, el reto más complejo, difícil y clave de la administración de la ciencia y la investigación es lograr la gestión de recursos financieros y tecnológicos mediante financiamiento interno, subsidios del Estado y patrocinantes públicos y privados. Si las estructuras de investigación dentro de una universidad están supeditadas a dependencias académicas, se ve limitada la capacidad de maniobra de los equipos de investigación, dejando las líneas de investigación y los proyectos que la conforman en documentos enunciativos.

2. Desde el punto de vista de la cultura organizacional, las estructuras de investigación, por estar adscritas a dependencias tales como departamentos, escuelas o facultades –además del pesado y lento proceso burocrático para presentar proyectos y lograr su financiamiento–, corren el riesgo de asumirse como feudos. En el caso de las universidades venezolanas, y más concretamente en el caso de la Universidad de Carabobo, el docentismo y el pragmatismo prevalecen, y desde esa posición se les resta importancia a las estructuras de investigación, las

que dependen de estas unidades académicas para actualizar, innovar o abrir líneas de investigación y proyectos.

En consecuencia, la administración de la ciencia y la investigación es posible, en primer lugar, si existen líneas de investigación, y estas, a su vez, se desarrollan si son lideradas por equipos o colectivos institucionalizados en estructuras de investigación con autonomía administrativa, ya que para congregar esfuerzos y vincular proyectos de investigación es necesario financiamiento de diversas instancias lejos de imposiciones y centralizaciones burocráticas. Asimismo, cabe destacar que el gerente de investigación ha de ser una persona con trayectoria científica, de modo que esté consciente de la importancia de la investigación en las instituciones universitarias.

La autonomía de las estructuras de investigación frente a las unidades académicas es necesaria para trascender la visión de las líneas de investigación como áreas temáticas inamovibles, rígidas y constantes, y para pasar a concebirlas como orientaciones flexibles y adaptables a los cambios y requerimientos que los mismos hallazgos de los proyectos de investigación van generando sobre la marcha.

Estas metas han sido difíciles de alcanzar, pues las investigaciones realizadas en las universidades se hacen en su mayoría desde el tener y no desde el ser (Villegas, 2018), se hacen de forma puntual, sin contexto ni identidad institucional; pocos proyectos (sobre todo las tesis) responden o se inician a partir de las conclusiones y recomendaciones de investigaciones culminadas de las líneas de investigación; por eso, son respuestas puntuales de conocimiento que no generan una solución sistemática y contundente a los problemas sociales. Aquí es preciso recordar la secuencialidad y la direccionalidad del criterio de continuidad de las líneas de investigación señalado por Hurtado de Barrera (2010).

La sinergia líneas-estructuras de investigación requiere de liderazgo distributivo, asunto difícil de lograr si no poseen autonomía gerencial. Las líneas de investigación, al ser transdisciplinarias, articuladoras de un trabajo colectivo y colaborativo, requieren de una administración de la ciencia específica y diferente a la gerencia académica o educativa,

aunque ambas han de ser complementarias y no necesariamente excluyentes. Las líneas de investigación, junto con las estructuras de investigación, logran la formación de talento científico, permiten vincular la investigación con la docencia (circulación interna del conocimiento) y la extensión (transferencia de conocimiento o cocreación de conocimiento) y facilitan la vinculación de los programas de pregrado con los de posgrado.

Este último punto es justo el objetivo que aspira alcanzar el criterio 14, nivel 3, para la acreditación del Sistema Universitario: “Los resultados de investigación, creación y/o innovación permiten sostener programas de doctorados acreditados en todas las áreas del conocimiento que desarrolla la universidad” (CNED, 2021). La idea es que las líneas de investigación aglutinen y refuercen la producción intelectual de la universidad, y sirvan, además, para nutrir los programas de pregrado, y sostener o abrir programas de posgrado.

Dado que el investigador es el centro que permitiría desarrollar una cultura investigativa, este debe ser objeto de incentivos. Las líneas-estructuras de investigación en sí mismas representan ese estímulo. En primer lugar, porque los tesisistas se sienten motivados y aprenden a investigar mejor si su tutor los asesora en el contexto de una línea-estructura de investigación, sobre todo porque sienten que su tesis nutre y es parte de un esfuerzo colectivo, sistemático y trascendente, susceptible de ser publicado (Salinas y Vildózola, 2008). En segundo lugar, porque la investigación es un aprendizaje vicario que trasciende las asesorías: Villegas (2018) halló que los docentes universitarios que investigaban desde el ser tenían en común una formación científica inicial al interior de una estructura de investigación, ya sea como tesisistas o investigadores noveles.

Para puntualizar otros aspectos relacionados con la importancia de la sinergia líneas-estructuras de investigación, se hizo un ejercicio intelectual dialógico al responder a las problemáticas y retos para gerenciar de forma acertada y coherente las líneas de investigación recogidos por Hurtado de Barrera (2010). Se agruparon las problemáticas y retos enunciados por esta autora y se formularon en forma de preguntas, para luego responder con algunos cursos de acción:

Cuadro 1

Retos y posibles cursos de acción de administración de la ciencia mediante líneas de investigación en las universidades

Retos	Posibles cursos de acción
<p>¿Cómo evitar que las líneas de investigación se conviertan en feudos?</p> <p>¿Cómo apostar a la articulación, continuidad y trabajo en equipo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Promover la sinergia líneas-estructuras de investigación autónomas, independientes de las unidades académicas y no supeditadas a ellas (departamentos, programas de posgrado, escuelas, facultades). * Propiciar la creación de grupos de investigación sobre la base de intereses comunes. * Seminarios de investigación (de pre y posgrado) vinculados a líneas-estructuras de investigación y facilitados por investigadores activos pertenecientes a estructuras de investigación. * Despejar la falsa creencia y la práctica errónea de vincular los niveles de investigación de las tesis con el nivel de grado al cual se aspira. El caso más emblemático es el de las investigaciones explicativas, las cuales suelen adjudicarse a los doctorados, inhabilitando a cualquiera —incluso a investigadores reunidos en estructuras— de plantear estudios causales o comprensivos; por otro lado, los programas de doctorados están repletos de investigaciones explicativas o comprensivas (usualmente conocidas como teóricas), pero que nadie aplica, legítima o corrobora, ni siquiera sus propios colegas, porque son obligados a crear otra teoría. Se rompe así el criterio de continuidad (secuencialidad y direccionalidad) y no hay respuesta sistemática a los problemas de la sociedad (esto ha generado un sentimiento anti-intelectualista un poco alarmante). Igual sucede con pregrado y maestría, pues hay instituciones que promueven investigaciones proyectivas (programas, diseños y prototipos) que luego otros investigadores no evalúan, y se quedan en enunciados; no se aplican, al tiempo que se pierde la oportunidad de crear patentes. * Crear redes de investigación a partir de las estructuras de investigación. * Asumir líneas de investigación entre varias instituciones (investigación asociativa). * Evitar la práctica de crear una o varias líneas de investigación por unidad académica o programa creado en la institución universitaria. Es recomendable que una línea de investigación pueda ser compartida por estructuras de investigación, unidades académicas e instituciones, para lograr los principios de productividad, articulación y transdisciplinariedad. * Darle continuidad a proyectos culminados. Un diagnóstico puede aplicarse a varios contextos, luego se comparan, se pueden explicar problemas sociales y proporcionar soluciones orgánicas y sistemáticas a la sociedad (principios de continuidad, secuencialidad y direccionalidad (cf. Hurtado de Barrera, 2010).
<p>¿Cómo lograr que las líneas de investigación sean dinámicas, flexibles y pertinentes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Integrar a los tesis de pre y posgrado, estudiantes y pasantes a las estructuras de investigación, de tal forma que sirvan como canalizadores de las demandas sociales actuales. * Crear semilleros y/o seminarios de investigación con estudiantes de pre y posgrado, pues ellos pueden contribuir a líneas de investigación con sus tesis o replantear o reformular otras. * Prestar atención a las áreas temáticas de mayor productividad en las líneas de investigación. * Recoger y sistematizar conclusiones de plenarios de eventos y encuentros científicos para usarlos como insumos de líneas y proyectos de investigación. * Realizar diagnósticos sociales y comunitarios de forma permanente desde las estructuras de investigación. * Compartir líneas de investigación con organizaciones productivas y de la sociedad civil o comunidad.

En conclusión, la administración de la ciencia y la investigación en las universidades parte de los principios de altruismo, honestidad, transparencia, pertinencia, autonomía, identidad y prospectiva. La investigación requiere, entonces, de un tipo de gerencia especial aún por descubrir o construir. En este texto se han hallado algunos indicios o pistas para tal fin: es un tipo de gerencia similar o afín a la gerencia pública, porque busca el bien común enmarcada en los derechos humanos; por ende, puede tomar los principios universales de la administración, pero sin caer en el economicismo ni el pragmatismo; en su defecto, ha de regirse por la solidaridad, la ecología, la cooperación y el humanismo. Se requiere una administración proclive al liderazgo distributivo y al manejo de la complejidad y la incertidumbre.

Todo esto no es posible si las líneas-estructuras de investigación dentro de las universidades siguen adscritas y supeditadas a las unidades académicas, que en el caso de muchas universidades latinoamericanas, públicas o privadas, siguen reproduciendo de forma superlativa el modelo napoleónico con facultades, escuelas, departamentos, cátedras, cuyo proceso disgregador y parcelario promueve y facilita la creación de feudos, a contracorriente de la gestión del conocimiento desde una perspectiva compleja y holística promovida por políticas nacionales, tales como el sistema de acreditación de universidades de Chile y otros países de la región. Es oportuno aclarar que este tipo de políticas tienen efectos a largo plazo, medidos en décadas. En el caso de Chile, de mantenerse el actual sistema de acreditación sus resultados para fortalecer la investigación en las universidades podrán evidenciarse en años posteriores, aunque ya se constatan ciertos avances².

- 2 Cabe destacar que en un estudio exploratorio realizado por CNA (2010) para estudiar el impacto de las políticas de acreditación, cuya muestra fue de 418 individuos repartidos en empleados de las oficinas de evaluación, autoridades y académicos de las universidades chilenas, se reportaron cambios asociados al proceso de acreditación. El mejor dato fue el área de gestión institucional (70,8%); sin embargo, en el área de investigación solo se obtuvo un 36,1%, muy por debajo de la docencia de pregrado (63,3%) y vinculación con el medio (57,5%). Sigue siendo notable, como se ha insistido en este texto, que la proclividad de las universidades es concentrar sus esfuerzos en la docencia, quedando la investigación una vez más relegada, incluso por debajo de la vinculación con el medio. No obstante, la intencionalidad de esta política educativa es equilibrar las áreas

De forma paradójica, el modelo napoleónico –con antecedentes en el medioevo– sigue prevaleciendo para gerenciar y organizar la universidad, incluso, las líneas-estructuras de investigación; sin embargo, las tendencias internacionales y las políticas científicas nacionales (domésticas) de los países del orbe, incluyendo los de América Latina, esperan una administración de la investigación más flexible y abierta por parte de las universidades, vinculada a una red o ecosistema científico más amplio basado en la articulación interinstitucional.

Esta situación contradictoria les resta autonomía a las estructuras de investigación, limitándolas en la gestión de recursos, la actualización de líneas de investigación y la congregación de talentos y esfuerzos, es decir, este modelo organizativo es contrario a los criterios de productividad, continuidad y articulación. Adicionalmente, cada programa creado, sea de pregrado o posgrado, también diseña sus propias líneas, de tal suerte que se multiplican las líneas y el criterio de articulación prácticamente se disuelve. Esto es justamente lo que pretende evitar la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en su política de acreditación del sistema universitario, que más bien intenta promover que las líneas de investigación en las universidades sirvan para articular al personal académico e investigador de pre, posgrado y de los centros de investigación en una producción intelectual orgánica y pertinente.

Aquí no se está afirmando o solicitando que las unidades académicas no tengan sus propias líneas de investigación, sino que las estructuras de investigación no dependan de ellas. Esta formulación plantea otro reto: ¿cómo lograr la autonomía de las líneas-estructuras de investigación sin perder el sentido de organicidad, sistematicidad e identidad de la institución universitaria?

de desempeño de la universidad a fin de que la cultura investigativa esté igual o más fortalecida que las otras áreas del desempeño institucional.

REFERENCIAS

- Academic Ranking of World Universities (2015). *Metodología*. <http://www.shanghairanking.com/es/ARWU-Methodology-2014.html>
- Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID). (s.f.). Centros e Investigación Asociativa [sitio web]. <https://www.anid.cl/centros-e-investigacion-asociativa/>
- Amezaga, C. (2014). *Competencias investigativas de los estudiantes cursantes del seminario de proyecto de investigación de la licenciatura de educación mención ciencias sociales de la Universidad de Carabobo en el 2014* [tesis de licenciatura en Educación, Universidad de Carabobo].
- Ávila, L., Betancourt, A., Arias, G. y Ávila, A. (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 759-783. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662016000300759&script=sci_abstract&tlng=pt
- Barrera, M. (2006). *Líneas de investigación*. Quirón/Sypal.
- Berrocal, S., Montalvo, W., Berrocal, C., Flores, V. y Jaimes, F. (2022). Caracterización y desafíos de la cultura investigativa en dos universidades estatales de Lima, Perú. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 375-383. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000100375&lng=es&tlng=es
- Castañeda, G. y Castañeda, R. (2007). Gerencia de investigación. Criterios gerenciales aplicados a la investigación. *Revista Orbis, Ciencias Humanas*, 2(6), 18-47. <http://www.revistaorbis.org/ve/pdf/6/6Art2.pdf>
- Cejas, N., Martínez, V. y Vanoli, F. (2017). El lugar de los artefactos en procesos sociales. Reflexiones sobre una experiencia de tecnología social en Bariloche, Argentina. *PAAKAT: Revista de Tecnología y Sociedad*, 7(13), 00001. <https://doi.org/10.32870/pk.a7n13.294>

- Comisión Nacional de Acreditación (CNA). (2010). *Estudio exploratorio sobre efectos de la acreditación institucional en la calidad de la educación superior en Chile. Informe exploratorio*. <https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Estudio%20IPSOS%20-%20Informe%20Ejecutivo.pdf>
- Comisión Nacional de Investigación y Tecnología (Conicyt). (2019). *Encuesta nacional de percepción social de la ciencia y la tecnología en Chile* [presentación de diapositivas]. <https://www.conicyt.cl/wp-content/uploads/2019/10/segunda-encuesta-percepcion-social-ciencia-y-tecnologia-final-01-10-19.pdf>
- Consejo Nacional de Educación (CNED). (2021). *Criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional y de programas*. <https://www.cned.cl/criterios-de-evaluacion>
- Criado, Y. (2020). Factores que favorecen el desarrollo de la cultura investigativa del docente universitario. *Educación*, 26(1), 37-43. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2182>
- Echeverri, J. y Román, O. (2008). Diálogo de saberes y meta-saberes del diálogo: una perspectiva amazónica. *Revista Estudios Sociales Comparativos*, 2(1), 16-45. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/6752>
- González, E. (2006). La investigación formativa como una posibilidad para articular las funciones universitarias de la investigación, la extensión y la docencia. *Revista de Educación y Pedagogía*, 18(46), 101-109. <http://hdl.handle.net/10495/3052>
- González-Díaz, R., Acevedo-Duque, A., Martín-Fiorino, V. y Cachicatari, E. (2022). Cultura investigativa del docente en Latinoamérica en la era digital. *Revista Científica de Comunicación y Educación, Comunicar*, 30(70), 71-83. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-06>

- Hurtado de Barrera, J. (2010). Líneas de investigación y gerencia del conocimiento: premisas de la cultura de la investigación. *Revista Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 2(2), 83-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4521423>
- López, W. y Montilla, M. (2007). La gerencia de la investigación en las universidades. *Academia*, 6(11), 22-37. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/27717>
- Marías, J. (2014 [1956]). *El intelectual y su mundo*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/el-intelectual-y-su-mundo/>
- Mendivel, I. (2020). *Cultura investigativa y producción científica en la Universidad Nacional de Ingeniería, Rímac 2019* [tesis doctoral en Administración, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/43427>
- Orfila, J. (2017). Gerencia de la investigación universitaria en el contexto del desarrollo de la ciencia y la tecnología en Venezuela. En *IX Reunión Nacional de Gestión de Investigación y Desarrollo*. Asociación Venezolana de Gestión de Investigación y Desarrollo (AVEGID), Asociación Internacional de Gestión de Investigación y Desarrollo AIGID. <http://saber.ucv.ve/handle/123456789/15951>
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2008). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior aprobados por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa
- Puerta, M. (2008). La gerencia de instituciones de investigación científico-tecnológicas. *Revista FACES*, 19(2), 215-243. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/faces/revista/vol19n2/art5.pdf>

- QS World University Rankings. (2019). *Metodología*. <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology>
- Rangel, P. (2004). Aproximación fenomenológica al trabajo especial de grado desde la perspectiva de los participantes. *Revista Educación y Ciencias Humanas*, 12(22), 121-140.
- Rojas, M. y Rojas, M. (2019). Centros de investigación universitarios, una mirada desde la ecología del desarrollo humano. *Educere*, 23(76), 723-735. <https://www.redalyc.org/journal/356/35660459005/html/>
- Rosas, A., Flores, D. y Valarino, E. (2005). Rol del tutor de tesis, competencias, condiciones personales y funciones. *Revista Investigación y Posgrado*, 21(1), 153-185. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65821107>
- Salinas, J. y Vildózola, H. (2008). Investigación en pregrado: dificultades y posibles soluciones. *Revista Anales de la Facultad de Medicina*, 69(3), 216-216. https://www.researchgate.net/publication/262613064_Investigacion_en_pregrado_dificultades_y_posibles_soluciones
- Universidad de Carabobo. (2011). *Reglamento del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad de Carabobo*. UC.
- Vaca, J. y Acevedo, A. (2016). La integración universidad-agricultores en el diagnóstico y generación de alternativas frente a problemas fitosanitarios. *Leisa. Revista de Agroecología*, 32(1), 25-26. <https://www.leisa-al.org/web/index.php/volumen-32-numero-1/1428-la-integracion-universidad-agricultores-en-el-diagnostico-y-generacion-de-alternativas-frente-a-problemas-fitosanitarios>
- Villegas, C. y Alfonso, N. (2017). Cultura investigativa en los estudios de postgrado desde el enfoque integrador transcomplejo. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (3), 124-139. <https://doi.org/10.37135/chk.002.03.09>

- Villegas, Z. (2018). *Praxis investigativa del profesor universitario desde las competencias del ser-conocer-hacer y tener*. [Tesis doctoral en Educación, Universidad de Carabobo]. RIUC. <http://hdl.handle.net/123456789/7661>
- Ziritt, G., Romero de Padrón, M. y González, A. (2016). La universidad y sus funciones sustantivas. En G. Ziritt, J. Hernández, J. Barboza y M. Padrón (Comp.), *Estado, universidad y sociedad. Mirando la educación universitaria desde el desarrollo endógeno* (pp. 15-44). Fondo Editorial UNERM.

Fecha de recepción: 13 de mayo de 2022

Fecha de aceptación: 1 de junio de 2022



Aportes y herramientas teóricas para pensar la lectura y la escritura en el campo de la educación intercultural

Contributions and theoretical tools to think about reading and writing in the field of intercultural education

Ignacio Muñoz Silva

Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

El presente texto expone algunos conceptos y herramientas teóricas que permiten describir y analizar el papel de la lectura y la escritura en el campo de la educación intercultural mexicana. Esto como parte de un avance en un proyecto de investigación que busca conocer las prácticas de lectura y escritura de estudiantes jóvenes de un Bachillerato. Primero se describe la fase de castellanización y sus políticas lingüísticas y educativas. Posterior a eso, se recuperan algunos conceptos de Mijaíl Bajtín para explicar el desarrollo de la cultura escrita y plantear una perspectiva sociocultural del lenguaje. Después, se introducen algunos términos de los Nuevos Estudios de Literacidad, como *literacidad* y *práctica letrada*, que resultan pertinentes para el tema. Por último, a partir de lo desarrollado, se plantea una reflexión respecto de los desafíos de la educación intercultural en México y una mirada crítica a la enseñanza de la lectura y la escritura.

Contacto:
nachomunoz33@gmail.com

Palabras clave: lectura, escritura, educación intercultural, literacidad, práctica letrada

ABSTRACT

This text exposes some concepts and theoretical tools that allow us to describe and analyze the role of reading and writing in the field of Mexican intercultural education. This as part of an advance in a research project whose main objective is to know the reading and writing practices of young students at a high school. First, the initial stage of ‘castellanización’ and its linguistic and educational policies are described. After that, some concepts of Mikhail Bakhtin are recovered to explain the development of written culture and propose a sociocultural perspective of language. Afterwards, some terms of the New Literacy Studies, as *literacy* and *literacy practice*, that are relevant to the topic are introduced. Finally, based on what has been developed, a reflection is proposed regarding the challenges of intercultural education in Mexico and a critical look at the teaching of reading and writing

Key words: reading, writing, intercultural education, literacy, literacy practice

INTRODUCCIÓN

Este artículo se enmarca en un proyecto de investigación cuyo objetivo es conocer las prácticas de lectura y escritura de estudiantes jóvenes del Bachillerato Integral Comunitario de Teotitlán del Valle, ubicado en el estado de Oaxaca, México. Existen distintas maneras de aproximarse a la lectura y la escritura como objetos de estudio, por lo que es importante definir una perspectiva teórica y metodológica coherente con la problemática planteada y el referente empírico elegido. En el caso del presente estudio, esta definición ha implicado el desafío de buscar miradas pertinentes al contexto educativo intercultural de Latinoamérica y México. La cultura escrita

en nuestro continente ha tenido un desarrollo plural y complejo que exige ampliar y enriquecer las herramientas teóricas para abordarla.

Lectura y escritura suelen describirse como instrumentos transparentes y exclusivamente destinados a la transmisión de información. Sin embargo, desde hace tiempo existen autores que plantean una mirada crítica de estas actividades intentando desentrañar sus complejidades implícitas. Para ilustrar este punto, es pertinente citar al antropólogo Claude Lévi-Strauss (1970), quien en su libro *Tristes trópicos* relata una experiencia que vive con la cultura Nambiquara en la que el jefe del grupo, al observar al francés tomar notas constantemente, comienza a trazar líneas sin sentido en un papel, simulando escribir y aprovechando el asombro de los demás. Para Lévi-Strauss, esta es una muestra de la estrecha relación entre escritura y autoridad: “con vistas a un fin sociológico más que intelectual. No se trataba de conocer, de retener o comprender, sino de acrecentar el prestigio y la autoridad de un individuo –o de una función– a expensas de otro” (p. 322). Un producto intelectual se convierte en una tecnología de dominación. Se cuestiona entonces, a la escritura (y por añadidura a la lectura), en cuanto a su capacidad como instrumento para relacionarse con el otro: “se reduce a un medio para reforzar, justificar o disimular el otro” (p. 324).

El problema planteado por Lévi-Strauss no sirve como cierre de alguna discusión, sino más bien como una apertura, como una provocación para remover algunas ideas que parecen estar instaladas con fuerza en ciertos discursos sobre el lenguaje y la escritura. La observación del autor alude a un hecho puntual que permite descentrar la mirada y admitir otras posibilidades, otras aproximaciones. Algo similar propone Antonio Cornejo Polar (2003) al analizar una serie de textos latinoamericanos que van desde las crónicas de conquista incaicas hasta la poesía vanguardista de César Vallejo en su libro *Escribir en el aire*. El punto de partida de la obra se sitúa en el encuentro de Cajamarca, ese famoso episodio en el que Atahualpa, el emperador inca, desprecia la Biblia que le ofrece el sacerdote español, porque de ella no puede escuchar nada: “la incomunicación absoluta con

que comienza un diálogo tan duradero, que llega hasta hoy, como traumático” (p. 30). A partir de ahí, “la escritura ingresa en los Andes (y en Latinoamérica) no tanto como un sistema de comunicación, sino dentro del horizonte del orden y la autoridad, casi como si su único significado posible fuera el Poder” (p. 41). Una vez más, la escritura es concebida como una técnica opaca y fuertemente relacionada con el poder. Esto se acentúa con el violento choque que se produce entre una cultura letrada y una oral. Sin embargo, después de este quiebre fundacional, la oralidad y la escritura no permanecerán separadas ni ajenas, es más, “entre una y otra hay una ancha y complicada franja de interacciones” (p. 19), por lo que es posible encontrar una serie de producciones escritas que dan cuenta de esta imbricación tan compleja.

La llegada de la escritura a América representa un conflicto y una imposición. No obstante, la historia no se cierra ahí. El desafío, entonces, consiste en poder observar esta “ancha y complicada franja” que se abre, en contar con una perspectiva que no la restrinja ni uniforme, sino que más bien permita visualizar su complejidad y diversidad. Un enfoque que pueda dar cuenta de la imposición lingüística que se configura desde instituciones y círculos oficiales, pero que al mismo tiempo constata la pluralidad permanente que se dispersa y escapa a estas limitaciones. En esa línea, para los propósitos del proyecto de investigación mencionado, puede resultar más productivo no pensar la lectura y la escritura como habilidades neutras, homogéneas e independientes del territorio en el que tienen lugar, sino más bien como productos y prácticas culturales situadas, dinámicas y heterogéneas. Por lo tanto, se presentarán en este texto algunos aportes y conceptos que han ayudado a indagar respecto de la lectura y la escritura en el ámbito de la educación intercultural.

CASTELLANIZACIÓN, UNIFICACIÓN LINGÜÍSTICA Y ALFABETIZACIÓN

En primer lugar, es importante delinear un breve panorama histórico que permita comprender el papel que han desempeñado la lectura y la escritura en la educación intercultural en México. Una primera entrada a este ámbito se puede encontrar en la propuesta de Gallardo, quien en su texto *Panorama mínimo sobre la historia de la EIB en México* (2018) distingue cuatro periodos o momentos que dan cuenta de la evolución de la relación entre el Estado y los pueblos indígenas. La primera de esas fases corresponde al desarrollo de una política de castellanización que tenía como finalidad “integrar social y culturalmente a los pueblos indígenas dentro de la sociedad mexicana, mediante un proceso de aculturación y homogeneización” (p. 2).

De acuerdo a distintos autores (Amador, 1985; González, 2012; Hernández Zamora, 2009; López, 2001; Martínez, 2016), esta fase de castellanización se traduce en discursos y políticas que tienen la unificación nacional como referente. Este objetivo implica establecer una división entre la lengua española y las lenguas indígenas, nombradas muchas veces como “lenguas vernáculas”. Estas últimas, en el espacio político y educativo, son menospreciadas, ya sea como un obstáculo para la propagación del español o como un mero instrumento funcional a la enseñanza del idioma castellano. El proceso de unificación lingüística atraviesa el siglo XIX y los años posrevolucionarios del siglo XX: “el problema lingüístico era la base del problema nacional de socialización, la unidad nacional de México dependía de una lengua común, así lo entendieron los primeros gobernantes posrevolucionarios que proponían un nacionalismo identitario” (González, p. 99). En esa línea, la promoción educativa de la lengua española se vincula directamente con campañas de alfabetización asociadas a la enseñanza de la lectoescritura. De este modo, la expansión del español por México y el continente latinoamericano también implica la imposición de una cultura escrita

específica con sus determinadas prácticas, mientras que, de manera simultánea, se marginan las lenguas indígenas y sus usos relacionados.

El momento de castellanización, como proyecto político y educativo, llega a su fin durante los años setenta del siglo XX, con el surgimiento de las políticas de educación bilingüe y bicultural. Sin embargo, muchas de sus prácticas y discursos continúan vigentes y se pueden observar sus efectos en ciertas prácticas escolares (Bastiani et al., 2012; Cruz, 2011). De ahí lo relevante del desafío de buscar herramientas teóricas que permitan elaborar una lectura de los procesos de desarrollo de la cultura escrita en el ámbito de la educación intercultural en México.

HETEROGLOSIA, FUERZAS CENTRÍPETAS Y CENTRÍFUGAS DEL LENGUAJE Y GÉNEROS DISCURSIVOS

Un paso fundamental para indagar respecto de este tema consiste en contar con un enfoque adecuado, que amplíe y complejice la visión del lenguaje, frecuentemente considerado como un sistema abstracto y aislado. Para esto, resulta pertinente rescatar algunas ideas del filósofo ruso Mijaíl Bajtín, quien desarrolló valiosas reflexiones en torno al lenguaje y su estrecha relación con la cultura. Sus propuestas pueden constituir un significativo aporte para comprender mejor la trayectoria de la cultura escrita en México y abrir una discusión relevante para el presente proyecto. Si bien Bajtín es más conocido por sus trabajos vinculados a la teoría literaria, muchas de sus categorías se enmarcan en una reflexión más amplia, que atraviesa planos como la estética, la filosofía del lenguaje, la ética y la antropología filosófica (Bajtín, 2015).

Precisamente, se recuperan primero algunas ideas que Bajtín introduce en un ensayo sobre la novela que resultan muy relevantes para el tema que estamos tratando. En este texto, el filósofo ruso busca definir la especificidad estilística de la prosa novelesca, aunque

para lograr este objetivo desarrolla una reflexión más amplia respecto del lenguaje y las fuerzas que lo tensionan. De este modo, el autor comienza criticando la estilística y la lingüística dominantes de su época, las cuales no han sido capaces de captar los rasgos distintivos del género novelesco, puesto que mantienen una visión muy estrecha y limitada del lenguaje. Para Bajtín, la novela es un fenómeno lingüístico complejo que realiza una “estratificación interna de una lengua nacional en dialectos sociales, en grupos, argots profesionales, lenguajes de género; lenguajes de generaciones, de edades, de corrientes; lenguajes de autoridades, de círculos y modas pasajeros” (1989, p. 81). La interrelación que se da entre estos múltiples dialectos y lenguajes es definida como *heteroglosia*¹ y resulta fundamental no solo para comprender los aspectos específicos de un género literario, sino también para explicar al lenguaje como una realidad dinámica y diversa.

De acuerdo a Bajtín, las disciplinas literarias y lingüísticas predominantes no lograron explicar la novela porque sus categorías son el producto de una visión ideológica enmarcada dentro de lo que él denomina “*las fuerzas de unificación y centralización del universo ideológico verbal*” (p. 88). Estas *fuerzas centrípetas* se materializan en la imposición de un lenguaje único, “un núcleo lingüístico duro y estable del lenguaje literario oficial, reconocido, o defienden el lenguaje ya formado de la presión creciente de la heteroglosia” (p. 88). Por lo tanto, la imposición de un lenguaje único como referente implica la eliminación o marginación de todas las otras lenguas y voces presentes, forzadas a ser desplazadas del centro, invisibles para su estudio. Sin embargo, el autor advierte que, de manera simultánea, existen unas fuerzas centrífugas que actúan en un sentido opuesto, generando una multiplicidad de lenguas y dialectos que se desarrollan en la periferia de los círculos oficiales. La estilística y la lingüística, “nacidas y formadas

1 La traducción de la edición de Taurus (1989) usa el concepto de “plurilingüismo”. Sin embargo, optaré por seguir la recomendación de la doctora Tatiana Bubnova, quien aconseja la utilización de “heteroglosia” como un término más preciso y ajustado al texto original (2015).

en la corriente de las tendencias centralizadoras de la vida de la lengua, han ignorado esa heteroglosia dialogizada, que daba forma a las *fuerzas centrífugas* de la vida de la lengua” (p. 91).

Como se había afirmado antes, las ideas planteadas por Bajtín exceden el campo de lo literario y permiten abrir una reflexión en torno al lenguaje y su desarrollo histórico. De este modo, es posible volver a observar el ya descrito momento de castellanización que se vivió en México, con sus políticas y discursos en el ámbito educativo, como una fase en la que predominó una fuerza centralizadora que buscó imponer un lenguaje único y anular la existencia de la pluralidad de lenguas y dialectos existentes. Sin embargo, de acuerdo al autor ruso, es importante recordar que la fuerza centrífuga sigue operando, aunque quizás de una manera más marginal. De todos modos, es evidente que, a pesar de los procesos unificadores predominantes, persiste la existencia de una heteroglosia manifestada no solo en una pluralidad de lenguas, sino también en las múltiples y complejas interrelaciones que se construyen entre la lengua oficial y los diversos dialectos y usos alejados del plano central.

En esta misma línea, las reflexiones desarrolladas por el autor en su ensayo “Problema de los géneros discursivos” (2012) ofrecen algunas herramientas conceptuales adicionales para abordar la compleja interacción heteroglósica e incluso vincularla con temáticas como la educación y el aprendizaje. Al hacer la distinción entre oración y enunciado, Bajtín concibe este último como la unidad concreta de la comunicación discursiva, en oposición a la primera, que representa una unidad gramatical y abstracta. A partir de ahí, la dimensión social de los enunciados se expresa en la idea de géneros discursivos, entendidos estos como configuraciones específicas de enunciados que corresponden a esferas determinadas de la actividad humana. Las personas siempre se expresan en géneros, incluso aunque no sean conscientes de ello, ya que “no los conocemos por los diccionarios y manuales de gramática, sino por los enunciados concretos que escuchamos y reproducimos en la comunicación discursiva efectiva con las personas que nos rodean” (p. 265).

La interacción con enunciados ajenos, entonces, es lo que les permite a los hablantes adquirir y ampliar su repertorio genérico. Es en la comunicación con los otros, en el intercambio verbal cotidiano, situado en un espacio y en un tiempo, en el cual los sujetos aprenden y aprehenden la lengua. Esta interacción obviamente está mediada y regulada por ciertas instituciones que configuran el desarrollo lingüístico y determinan el prestigio de ciertas formas por sobre otras. En otras palabras, el desarrollo de los géneros también está determinado por la tensión permanente entre las fuerzas centrípetas y centrífugas del lenguaje. “Los cambios históricos en los estilos de la lengua”, dice Bajtín, “están indisolublemente vinculados a los cambios de los géneros discursivos” (p. 250), ya que estos últimos “son correas de transmisión entre la historia de la sociedad y la historia de la lengua” (p. 251). Estas ideas permiten comprender que la posición que ocupa cierto “lenguaje oficial” (o escolar) en un momento dado es producto de un proceso histórico y social, y no corresponde a una regla natural e inamovible. Esta operación posibilita ampliar la estrecha mirada cognitiva sobre el lenguaje en la escuela y situar las habilidades lingüísticas en contextos específicos, aplicadas en géneros discursivos concretos.

LOS NUEVOS ESTUDIOS DE LITERACIDAD

Las ideas de Bajtín permiten ampliar la mirada respecto del lenguaje en general y la lectoescritura en particular y pensarlos como fenómenos sociales y culturales, permeados por los contextos en que se desarrollan. En esa línea, se acude a referentes teóricos que proponen una perspectiva coherente en el campo de las Ciencias Sociales. Se trata de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), un campo que surge en el ámbito anglosajón durante los años ochenta, con la publicación de distintas investigaciones que coincidían en cuestionar el paradigma evolucionista que predominaba en aquel entonces, el cual vinculaba la escritura con una serie de habilidades psicológicas y descontextualizadas

que explicaban la superioridad de la cultura escrita. De este modo, mediante distintos estudios de carácter etnográfico y situados en diferentes latitudes, los autores de esta nueva corriente demuestran que en realidad cada cultura interactúa de manera distinta con las tecnologías escritas, produciendo una multiplicidad de usos que no puede encasillarse de manera uniforme.

Con este giro, se abre un camino para pensar la lectura y la escritura desde una perspectiva sociocultural y crítica. Esta corriente se expande y emergen más trabajos que adoptan su mirada y dan cuenta de las múltiples prácticas de lectura y escritura en distintos contextos culturales. Hernández Zamora (2019) propone cuatro ideas claves presentes en los NEL: el rechazo a la división entre oralidad y escritura, la distinción entre un modelo autónomo y uno ideológico de literacidad, la inseparabilidad entre prácticas y discursos, y la presencia de asimetrías de poder entre las literacidades. Se expondrán a continuación algunos conceptos que pueden aportar al ámbito de la educación intercultural y que han sido fundamentales para la delineación de la perspectiva teórica del proyecto de investigación.

LITERACIDAD Y PRÁCTICA LETRADA

En primer lugar, de acuerdo con Virginia Zavala (2004), se propone el término de *literacidad* para referirse tanto a la lectura y la escritura como “una tecnología que está siempre inmersa en procesos sociales y discursivos, y que representa la práctica de lo letrado no solo en programas escolares sino en cualquier contexto sociocultural” (p. 10). La literacidad se entiende, entonces, como un conjunto de prácticas sociales ligadas a la cultura escrita. Este término, además, surge como respuesta al concepto de *alfabetización*, el cual resulta insuficiente en el contexto latinoamericano para abarcar la diversidad de lecturas y escrituras presentes.

Asimismo, uno de los términos fundamentales recuperados de los NEL es el de *práctica letrada*, a veces también mencionado como

práctica de literacidad o *práctica de la cultura escrita*. De acuerdo a Barton y Hamilton (2004), “cuando hablamos acerca de prácticas, entonces, no se trata simplemente de escoger superficialmente una palabra específica, sino de tomar en cuenta las posibilidades que esta perspectiva ofrece a una nueva comprensión teórica de la literacidad” (p. 112). En esa línea, la noción de práctica letrada alude, por una parte, a los procesos sociales que se desarrollan en eventos concretos, mediados por textos, en los que participan distintas personas. Y, por otra parte, este concepto también abarca los valores, actitudes y conceptualizaciones que los participantes puedan tener respecto de la lectura y la escritura (Barton y Hamilton, 2004; Street, 2004). De una manera más sencilla, Zavala las define como “maneras de leer y escribir” (2009, p. 26). Además, es importante señalar que estas prácticas se encuentran sujetas a las relaciones de poder, por lo que las instituciones dominantes les dan mayor visibilidad e importancia a unas por sobre otras (Barton y Hamilton, 2004).

MODELO AUTÓNOMO Y MODELO IDEOLÓGICO

Respecto de lo último, Street (2004) propone una distinción entre dos modelos de literacidad: *modelo autónomo* y *modelo ideológico*. Esta diferenciación, de acuerdo al autor, permitiría develar la supuesta neutralidad de las prácticas letradas y observar cómo se vinculan con las estructuras de poder de la sociedad. Por lo tanto, estos dos modelos pueden ser pertinentes para analizar las políticas de lectura y escritura en el ámbito educativo mexicano, a la luz de lo que ya se ha expuesto.

En primer lugar, el modelo autónomo se entiende como aquel que es utilizado por distintos autores para presentar la literacidad “en términos técnicos, tratándola como independiente del contexto social: una variable autónoma cuyas consecuencias para la sociedad y para la cognición pueden derivarse de su carácter intrínseco” (p. 85). La lectura y la escritura son concebidas como una serie de

habilidades neutrales, que además les confieren a los sujetos letrados una posición de privilegio por sobre el resto. De acuerdo a Street, este modelo promueve y reproduce estereotipos etnocéntricos, basados en la división entre sociedades “modernas” y “tradicionales”.

En segundo lugar, Street propone el modelo ideológico como una respuesta al modelo autónomo y sus supuestos. Este modelo implica entender y hacer visible la estrecha relación entre las prácticas letradas y el poder. Las prácticas letradas pueden reproducir o cuestionar los patrones de poder que se articulan en un contexto social determinado. Por lo tanto, se entiende la ideología como “el punto de tensión entre, por una parte, autoridad y poder y, por otra, resistencia y creatividad” (p. 89). Así, la literacidad deja de ser una “tecnología neutral” y se concibe como un conjunto de prácticas “saturadas de ideología” (p. 90). Es importante mencionar que Street no pretende excluir los rasgos cognitivos de la lectura y la escritura, los cuales son importantes y han sido estudiados ampliamente, sino que se trata de entender estos aspectos de manera contextualizada, al reconocerlos insertos en una cultura y en una red de relaciones de poder determinada.

LITERACIDAD, ESCUELA E INTERCULTURALIDAD

A continuación, se intentará vincular las temáticas planteadas con el ámbito de la educación intercultural, integrando algunas de las ideas ya expuestas. En primer lugar, es interesante aludir a algunas reflexiones que otro autor importante de los NEL, James Paul Gee (2004), elabora a partir de una revisión del trabajo de Heath (1983) sobre las literacidades de tres comunidades estadounidenses con distintas características sociales y culturales. A partir de esa lectura, Gee apunta las brechas educativas que se presentan entre aquellos niños que ya pertenecen a una cultura hegemónica, por lo que su trayectoria escolar no implica grandes diferencias con las prácticas que ya han desarrollado en su entorno familiar, y aquellos niños pertenecientes a culturas marginadas, que deberán adoptar prácticas que les son

completamente ajenas y que además implicarán un cambio radical en sus identidades. “Aquí hay una paradoja profunda”, dice el autor, “y no hay una forma de alterarla, a menos que se cambie nuestra estructura social jerárquica y los sistemas educativos que –de modo general– la perpetúan” (pp. 48-49). Ante la imposibilidad de este cambio, Gee cierra su reflexión aludiendo a la importante responsabilidad que recae en los maestros de inglés, cuya función en realidad no sería instruir sobre esta lengua o su gramática, sino enseñar una serie de prácticas letradas hegemónicas y su correspondiente visión de mundo.

La reflexión anterior sirve como provocación para trasladar el problema planteado al campo de la educación intercultural. Como ya se expuso, el desarrollo de la educación lingüística en México se ha caracterizado por el predominio de una *fuerza centrípeta*, traducida en un proyecto de unificación nacional y lingüística que resultó en la imposición de un lenguaje único. Este lenguaje único no corresponde exactamente al idioma español, sino que más bien consiste en un conjunto limitado de prácticas letradas asociadas a una tecnología específica. Por este motivo, si bien se han reconocido los avances de las políticas posteriores de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), algunas miradas todavía plantean la existencia de desafíos importantes respecto de la apropiación de la lengua escrita por parte de las comunidades indígenas (López, 2001; Hernández-Zamora, 2019; Zavala, 2011).

En esa línea, López (2001) advierte que la EIB como proyecto es algo más amplio que la enseñanza de lenguas distintas y que “está destinada a generar una transformación radical del sistema educativo en contextos en los cuales el recurso de la lengua propia da pie a una verdadera innovación en los modos de aprender y enseñar” (p. 8). Por este motivo, en el último tiempo ha surgido la demanda por una “interculturalidad para todos”. Sin embargo, una de las tensiones actuales de la educación intercultural en la región es que sigue siendo pensada solamente para los pueblos indígenas o afrodescendientes, lo que termina por provocar una mera coexistencia sin convivencia (López, 2021). De este modo, una transformación radical del sistema

educativo, como la que proyecta López y mira con distancia Gee, exigiría una convivencia manifestada en un diálogo entre culturas. De acuerdo a Panikkar (1995), “el auténtico encuentro entre culturas ocurre no necesariamente a mitad de camino, pero sí ciertamente fuera del terreno propio de ambas” (p. 18). El diálogo transformador implica una conciencia crítica respecto del mito que engloba la cultura propia, haciendo visible el lugar desde donde se enuncia.

Una educación intercultural transformadora y para todos exige necesariamente cuestionar la existencia de un modelo autónomo y neutro, y reconocer la presencia de un modelo ideológico que impone y naturaliza una literacidad determinada, y a la vez margina un complejo y diverso ecosistema de prácticas de literacidad que resisten hasta hoy. En esa línea se pueden valorar las investigaciones de distintos autores (Hernández Zamora, 2019; Jiménez, 2009; Kalman, 2003, 2004; Rockwell, 2001) que, desde una perspectiva afín a los NEL, han empleado sus herramientas conceptuales y metodológicas para dar cuenta de la diversidad de prácticas que se desarrollan en comunidades indígenas y marginadas, a pesar de su escasa valoración por parte del sistema escolar formal.

REFERENCIAS

- Amador, M. (1985). *El papel de la castellanización en la educación indígena* [tesina de licenciatura en Pedagogía, UNAM].
- Bajtín, M. (1989). *La palabra en la novela. Teoría y estética de la novela*. Taurus.
- Bajtín, M. (2012). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 245-290). Siglo XXI.
- Bajtín, M. (2015) *Yo también soy* (trad. de T. Bubnova). Ediciones Godot.

- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. Los nuevos estudios de literacidad. En P. Ames, M. Niño-Murcia, & V. Zavala (Ed.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-140). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Bastiani, J., Ruiz-Montoya, L., Estrada, E., Cruz, T. y Aparicio, J. (2012). Política educativa indígena. Práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas. *Perfiles Educativos*, 24(135), 8-25. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.135.29163>
- Cornejo Polar, A. (2003). *Escribir en el aire: ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*. CELACP.
- Cruz, O. (2011). La castellanización y negación de la lengua materna en la escuela intercultural en Chiapas. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 9(2), 30-42. <https://doi.org/10.29043/liminar.v9i2.46>
- González, A. (2012). La política lingüística en México entre Independencia y Revolución (1810-1910) (pp. 91-101). En P. Botta, A. Garribba, Ma. L. Cerrón Puga y D. Vaccari, *Rumbos del hispanismo en el umbral del cincuentenario de la AIH* (vol. 8). Bagatto Libri.
- Gallardo, A. L. (2018). *Panorama mínimo de la EIB en México*. Mimeo.
- Gee, J. (2004). Oralidad y literacidad: de “El pensamiento salvaje” a “Ways with Words”. Los Nuevos Estudios de Literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23-56). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hernández Zamora, G. (2009). Neocolonialismo y políticas de representación: la creación histórica y presente del analfabetismo en México y Estados Unidos. *Lectura y Vida* 30(1), 30-43. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n1/30_01_Hernandez.pdf
- Hernández Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura* 24(2), 363-386. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>
- Jiménez, A. (2009). *Sociedad civil y literacidad: una mirada intercultural* [tesis de maestría en Investigación Educativa, Universidad Veracruzana]. Repositorio institucional UV. <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/42084>
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17).
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra*. Siglo XXI.
- Lévi-Strauss, C. (1970). *Tristes trópicos*. EUDEBA.
- López, L. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. *Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- López, L. (2021, 17 de marzo). Apreciaciones preliminares sobre la educación intercultural en América Latina [conferencia en video]. *Seminario de Educación e Interculturalidad*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Superior de la UNAM. <https://youtu.be/pCrDBhrg2R0>
- Martínez, E. (2016). La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías [ponencia]. *XI Congreso de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Panikkar, R. (1995). Filosofía y cultura: una relación problemática [ponencia inaugural]. *1er Congreso Internacional sobre Educación Intercultural*. UNAM.
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 11-26. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100002>
- Street, B. (2004). Los Nuevos Estudios de Literacidad. En P. Ames, M. Niño-Murcia y V. Zavala (Ed.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81-107). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2004). Introducción. En P. Ames, M. Niño-Murcia y V. Zavala (Ed.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 7-20). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-25). Paidós.
- Zavala, V. (2011). Deconstruyendo la educación intercultural bilingüe: los aportes de la sociolingüística crítica. En S. Frisancho, M. T. Moreno, P. Ruiz Bravo y V. Zavala (Eds.), *Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria*. Fondo Editorial de la PUCP.

Fecha de recepción: 2 de mayo de 2022

Fecha de aceptación: 25 de mayo de 2022



Educación Imaginativa: imaginación, creatividad y emoción en la educación inicial¹

Imaginative Education: imagination, creativity, and emotion in early education

Carolina Castaing | Fernanda Andrade Pascual

Colegio Puerto Varas y The British School Punta Arenas

RESUMEN

El mundo cambia y la educación debe responder a las necesidades de este constante movimiento social, tecnológico y cultural, y a la realidad de las nuevas generaciones. La presente investigación intenta generar un vínculo entre los niveles de transición en educación inicial y la Educación Imaginativa, metodología que involucra nuevos estudios de diferentes áreas, entre ellas, las neurociencias. Este vínculo permite relacionar el cerebro emocional y el lenguaje para promover el ámbito de la comunicación integral, utilizando con este fin herramientas cognitivas propias de la Educación Imaginativa

1 Proyecto de Aplicación Profesional Programa de Magister en Educación Escuela de Educación Universidad Finis Terrae.

Contacto:

Carolina Castain, Colegio Puerto Varas, ccastaing@cpv.cl

Fernanda Andrade Pascual, The British School Punta Arenas, fdandrad@uc.cl

para el desarrollo de los Objetivos de Aprendizaje de los niveles iniciales. Se espera que, mediante el diseño de una propuesta de implementación para las instituciones, los educadores conozcan las herramientas de la Educación Imaginativa, reflexionen sobre ella y pongan en práctica esta metodología, para así incidir emocionalmente en todos los niños y niñas, esperando generar aprendizajes significativos por medio de la creatividad y la imaginación.

Palabras clave: educación inicial, comunicación integral, educación imaginativa

ABSTRACT

We live in a changing world, and education should respond to the needs of this constant movement and the reality of the new generations. This research tries to generate a link between Early Education, at transition levels, and Imaginative Education as a methodology that responds to new studies in different areas, including neuroscience. This link integrates emotional brain and language, to promote the field of comprehensive communication, using its cognitive tools of the Imaginative Education for the development of Learning Objectives of the initial levels. It is expected that through the design of an implementation proposal for educational institutions, educators will get to know the tools of Imaginative Education, reflect and put the methodology into practice, in order to reach emotionally to all children, hoping to generate meaningful learning, as well as promoting creativity and imagination.

Key words: early childhood education, comprehensive communication, imaginative education

PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

Durante el siglo XX el campo de la neurociencia comenzó a expandirse permeando diversas áreas del conocimiento, como es el de la educación. Gracias a estos aportes se ha podido conocer más sobre la vinculación entre cerebro y educación:

los neurocientíficos que estudian la relación mente-cerebro-educación trabajan incansablemente para encontrar formas de unir investigación y práctica educativa, con el objetivo de involucrar a los educadores en aquellos conocimientos que darán mejores bases para innovar los procesos de enseñanza y aprendizaje”. (Campos, 2013, p. 2)

También ha quedado demostrado que la Educación Inicial genera un gran impacto en el desarrollo integral del ser humano. Es por esto que algunos países, a través de sus políticas educativas, han comenzado a prestar mayor atención a este periodo educativo, ya que:

Los primeros años de vida constituyen las bases formativas del ser humano, las que se desplegarán, consolidarán y perfeccionarán en las siguientes etapas. En consecuencia, si los niños y las niñas no cuentan con entornos protectores y enriquecidos donde las familias y equipos educativos cumplan un rol protagónico, estarán perdiendo oportunidades de desarrollo y aprendizaje. (MINEDUC, 2018, p. 12)

En Chile, el marco curricular vigente ya considera las neurociencias como un área de estudio importante de integrar al momento de planificar esta etapa educativa. En el año 2018, el MINEDUC presentó las nuevas *Bases Curriculares para la Educación Parvularia* (BCEP); en este documento se define qué y para qué deben aprender los niños y niñas según las características propias de la infancia vinculadas a la sociedad actual. Junto con lo anterior, los Objetivos de Aprendizaje presentan las definiciones curriculares principales, según los objetivos generales propuestos para esta etapa por la Ley General de Educación (LGE). Así, se establece una base curricular común para el país, que permite “diversas modalidades de implementación y programas de enseñanza, de acuerdo a las necesidades institucionales y a las características de sus proyectos educativos” (MINEDUC, 2018, p. 9).

A nivel nacional, las salas cuna, jardines infantiles y colegios tienen sus propios proyectos educativos institucionales, lo que les permite, entre otros aspectos, desarrollar metodologías de trabajo

a elección y adecuar la enseñanza al contexto social y cultural en el que se encuentran.

Tal como plantea Campos (2013), innovar es transformar, y para transformar la educación dentro de la sala de clases debemos considerar la unión entre la nueva información que nos entregan las neurociencias, con la comprensión de nuestro cerebro emocional, y sus relaciones con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Si consideramos las neurociencias, las emociones y la educación como elementos esenciales, constatamos que “no hay aprendizaje posible sin que se involucren las emociones” (Grimaldo et al., 2017, p. 58). La Educación Imaginativa es una propuesta metodológica que engloba estas tres áreas, ya que es considerada como:

una forma de pensamiento acerca de la educación y acerca de la práctica educativa que se enfoca en involucrar las emociones y la imaginación de los niños en los contenidos de los planes de estudio [...] Hemos desarrollado muchas técnicas y prácticas para desarrollar las emociones mientras se transmite el conocimiento. (Grimaldo et al., 2017, p. 26)

Algunas de las herramientas de la Educación Imaginativa podrían verse en práctica en la Educación Inicial hoy, a través del desarrollo de los Objetivos de Aprendizaje estipulados en el marco nacional. En el nivel de transición, entonces, la invitación desde el marco curricular actual es a poder dar una mirada a los Objetivos de Aprendizaje propuestos y así entregar estrategias para las prácticas pedagógicas que se desarrollan con los párvulos vinculadas a la Educación Imaginativa: “esto hará que cualquier docente sea capaz de incluir con más facilidad la imaginación de sus alumnos en el aprendizaje, así como su propia imaginación, a la hora de enseñar” (Egan y Judson, 2018, p. 11).

En este contexto emerge la pregunta de investigación: ¿Qué prácticas pedagógicas en Educación Inicial, considerando el nivel de transición y el ámbito de la comunicación integral, pueden ser enmarcadas dentro de la metodología de la Educación Imaginativa?

Considerando la problemática expuesta se planteó como objetivo general de la investigación el diseño de una propuesta que permita desarrollar herramientas de la Educación Imaginativa en el tercer nivel de Educación Inicial, transición I y transición II, en el ámbito de la comunicación integral. Con este fin se propuso realizar una revisión conceptual que permitiera comprender profundamente las estrategias de la Educación Imaginativa; elaborar instrumentos diagnósticos que posibilitaran identificar las prácticas pedagógicas que realizaban las educadoras vinculadas a la Educación Imaginativa; y diseñar una propuesta de formación docente para intencionar la aplicación de las estrategias de la Educación Imaginativa dentro del aula, en el tercer nivel de Educación Inicial, en el ámbito de la comunicación integral.

Este camino de estudio se funda en que la Educación Imaginativa nos presenta una nueva forma de ver la educación; emerge como una nueva metodología del siglo XXI que propone una serie de desafíos desde el mundo de la investigación. Uno de estos desafíos es el escaso análisis en torno a la aplicación de la Educación Imaginativa al currículum chileno, principalmente en los niveles de transición de Educación Parvularia. Según lo expresado en el marco curricular presentado por el MINEDUC (2018) para la Educación Inicial, base común a nivel nacional, este admite diversas modalidades de implementación (p. 83), lo que nos lleva a generar una propuesta de aplicación de las herramientas cognitivas de la Educación Imaginativa en los centros educativos del país.

La propuesta central de esta investigación consideró la creación de instrumentos diagnósticos que permitieran identificar prácticas pedagógicas que realizan las educadoras que podrían ser vinculadas a la Educación Imaginativa en los centros educativos nacionales. De igual forma, se presentó una propuesta de diseño de formación y acompañamiento docente para intencionar la aplicación de las estrategias de la Educación Imaginativa dentro del aula en el tercer nivel de Educación Inicial, en el ámbito de la comunicación integral, buscando impactar en la comunidad escolar de manera respetuosa y paulatina, ya que:

Pasar de la situación actual a un nuevo paradigma exige imaginación y visión de futuro; también requiere atención y criterio. Con “atención” me refiero a proteger lo que sabemos que da resultado y, al mismo tiempo, estar dispuestos a explorar nuevos enfoques de forma responsable. (Robinson, 2015, p. 302)

De igual manera, creemos que esta investigación hace un aporte al campo educativo al demostrar que tanto el currículum nacional como la metodología ya expuesta poseen un marco teórico sólido y compatible, lo que brindaría una práctica coherente y enriquecida al trabajo con los párvulos a través de las herramientas cognitivas de la Educación Imaginativa, permitiendo ampliar la innovación educativa y favorecer el logro de los Objetivos de Aprendizaje propuestos por las *Bases Curriculares* a través de un proceso de capacitación y acompañamiento docente.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Educación Inicial: ¿Por qué es importante?

Si bien los jardines infantiles llevan años de historia, diversos cambios sociales y culturales a lo largo del tiempo han impactado determinando que estos comiencen a tomar mayor protagonismo en la vida pública. Al comienzo, el interés por que los niños y niñas asistan a los centros de primera infancia estaba vinculado a razones asistenciales o de logística; hoy, gracias al avance en distintos campos de estudio, son diversos los motivos en que se funda la importancia de este nivel educativo para el desarrollo humano.

La nueva perspectiva sobre la infancia señalada desde la Convención sobre los Derechos del Niño, promulgada el año 1989 y ratificada en 1990 por países como Chile, señala que los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a “aprender todo aquello que desarrolle al máximo su personalidad y capacidades intelectuales, físicas y sociales” (UNICEF, 1989). En este marco, las *Bases Curriculares para*

la Educación Parvularia, documento oficial del país para el trabajo en ese nivel educativo, señala que:

El niño y la niña se conciben como personas singulares y diversas entre sí, sujetos de derechos, en crecimiento y desarrollo de todas sus potencialidades (biológicas, psicológicas, socioculturales). Ellos y ellas se relacionan interactivamente con su entorno natural y sociocultural y, a partir de esta interacción, van construyendo un conocimiento propio del mundo y de sí mismos, en cambio continuo, el cual merece atención y respeto. Por tanto, su comportamiento no es meramente pasivo o reactivo, sino que lleva la impronta original de su voluntad y pensamiento. (MINEDUC, 2018, p. 21)

Asimismo, los avances en neurociencias nos permiten conocer la importancia de los primeros años de vida de los niños y niñas, incluso, desde el comienzo de su vida intrauterina.

... ahora sabemos cómo se forma el cerebro infantil, la importancia determinante, por ejemplo, de unas condiciones de vida adecuadas de la madre gestante, de su nutrición correcta y completa, de los cuidados de su cuerpo y su persona mientras está alimentando en su interior el crecimiento de una nueva criatura. Sabemos de la importancia de los primeros años de la vida en la configuración del cerebro, de las redes neuronales sobre las que se van a asentar todos nuestros aprendizajes futuros. Unas redes neuronales cuya sustancia se irá concretando en función de las experiencias, de la estimulación, del entorno humano, de los afectos y los estímulos, de la educación. (Palacios y Castañeda, 2009, p. 115)

Palacios y Castañeda (2009) reafirman la importancia de los primeros años de vida como aquellos más sensibles desde el patrimonio social, ya que un desarrollo integral a través de una buena estimulación no solo será determinante para cada niño, sino también para la sociedad en general, ahorrando problemas y gastos a futuro (p. 116).

Las políticas públicas durante los últimos años han impulsado el aumento de cobertura en los niveles infantiles, como también han

hecho esfuerzos por medir e impactar en la calidad educativa: “no es extraño por ello que los economistas y los científicos sociales aseguren que los programas que promueven el desarrollo de los niños pequeños son la mejor inversión para lograr el progreso del capital humano y el crecimiento económico” (Marchesi, 2009, p. 7). Además, tal como señala Ramírez (2009), la educación inicial cobra relevancia desde la equidad, ya que se constituye en un factor clave para combatir la pobreza y disminuir las brechas de desigualdad (p. 63).

En definitiva, la Educación Inicial nos brinda un espacio de tiempo crucial para nutrirnos en comunidad de experiencias e interacciones que impactarán nuestra vida para siempre.

... la evolución de la especie humana ha querido dejar en nosotros los años de la infancia como uno de nuestros patrimonios biológicos más importantes. Pero es un muy peculiar patrimonio biológico que, al contrario que otros, tiene como una característica fundamental el ser un conjunto de posibilidades abierto al futuro. La forma en que esas posibilidades se concreten y se llenen de contenido dependerá en gran medida de las experiencias de los primeros años. Porque una de las características más notables de ese peculiar patrimonio biológico es la rapidez con que transcurre. Cuando con apenas seis años un niño se incorpora a la escuela primaria, una parte importante de su futuro (como persona, como estudiante, como miembro de la sociedad) está ya decidida o en vías de decidirse. (Palacios y Castañeda, 2009, p. 116)

En Chile, la Educación Parvularia o Educación Inicial es entendida como el nivel educativo que agrupa a los niños y niñas de las primeras edades de nuestro país. Es por esto que el Ministerio de Educación, en el marco de la Reforma Educacional, presenta una nueva versión de las *Bases Curriculares para la Educación Parvularia*, las cuales son un referente de orientación nacional en los procesos de aprendizaje integral de quienes asisten a este nivel educativo.

Uno de los fundamentos que propone la Educación Parvularia en nuestro país es:

Favorecer aprendizajes oportunos, pertinentes y con sentido para las niñas y los niños, que fortalezcan su disposición por aprender en forma activa, creativa y permanente; y que promuevan el desarrollo personal y social, la comunicación integral y la interacción y comprensión del entorno”. (MINEDUC, 2018, p. 33)

De este modo, el lenguaje toma un rol esencial en esta etapa inicial, en la que niños y niñas desarrollan aprendizajes a través del lenguaje oral y de otras formas de expresión como la danza, la música, la plástica y toda manifestación que les permita comunicar sus ideas, sus emociones y sus conocimientos.

Las neurociencias y sus aportes a la Educación Inicial

Los avances en el estudio del cerebro han impactado en todas las áreas del conocimiento. La educación no ha quedado al margen y ha visto, desde estos nuevos conocimientos, la posibilidad de nutrir sus prácticas con el fin de alcanzar una mejor calidad educativa:

Hoy sabemos que una buena educación produce cambios profundos en el cerebro que ayudan a mejorar el proceso de aprendizaje posterior y el propio desarrollo del ser humano. Y el estudio del cerebro aporta nuevos conocimientos que permiten diseñar nuevas técnicas y nuevas aproximaciones con las que intervenir y hacer mejor este proceso de aprendizaje y desarrollo de los niños. (Mora, 2013, p. 17)

La distancia entre lo que ocurría en investigación y en la sala de clases hace que emerja una nueva área de estudios: la neuroeducación. Esta, busca:

tomar ventaja de los conocimientos sobre cómo funciona el cerebro integrados con la psicología, la sociología y la medicina en un intento de mejorar y potenciar tanto los procesos de aprendizaje y memoria de los estudiantes como enseñar mejor en los profesores. (Mora, 2013, p. 25)

Por estas razones resulta fundamental poder integrar esta nueva área de conocimiento a las bases teóricas de las prácticas educativas, con el propósito de conjugar evidencia y práctica desde los primeros años de formación:

Es evidente entonces que debemos volvernos a plantear, como educadores, hoy más que nunca, cómo podemos modificar la escuela para que se acomode y mantenga el interés de este nuevo cerebro al que nos enfrentamos. A medida que vayamos desarrollando una comprensión más científica del joven cerebro y de cómo aprende, debemos decidir cómo ese nuevo conocimiento puede cambiar lo que hacemos en los centros educativos y en el aula. (Sousa, 2014, p. 41)

Cerebro emocional y aprendizaje

Uno de los principales aportes de la neuroeducación a las prácticas educativas ha sido visualizar la importancia de las emociones para el aprendizaje. Esto ha llevado al mundo de la educación a replantearse las formas de enseñanza y aprendizaje y a incluir, desde los primeros niveles del sistema educativo, la emoción como un aspecto educable.

Las neurociencias en diálogo con las ciencias cognitivas y la educación han aportado evidencia de la influencia de las emociones en los procesos psicológicos, tales como la capacidad de enfocar la atención, resolver problemas y apoyar las relaciones. Asimismo, ha mostrado cómo las emociones positivas “abren puertas” dentro del cerebro, y cómo el miedo y el estrés reducen la capacidad analítica (MINEDUC, 2018, p. 12).

Por eso, uno de los primeros factores que se deben considerar para poder potenciar aprendizajes en los individuos es el medio en el que nos desenvolvemos, ya que:

Un medio ambiente estable, estimulante y protector construye en el cerebro infantil los pilares sólidos para una enseñanza efectiva. Por el contrario, un medio ambiente adverso, castigador y estresante influye

en, y de hecho impide, el normal desarrollo de los circuitos cerebrales que permiten ese aprendizaje normal. (Mora, 2013, p. 54)

En el campo de la educación, estos avances son de gran importancia, ya que el procesamiento emocional impactaría directamente “en la toma de decisiones y en el análisis de la información, puesto que la emoción participaría de forma prioritaria y modulando dicha información. Es más, las emociones van a generar un estado positivo o negativo hacia el aprendizaje” (Ortiz, 2009, p. 175).

Para Ortiz (2009), desde la visión de la neurobiología las emociones pueden ser de gran relevancia para el proceso escolar, ya que dirigen la atención, crean significado y poseen vías de recuerdo propias, lo cual resulta fundamental para afianzar lo aprendido (p. 176).

Uno de los aportes de las neurociencias a la educación es el poder tomar esta característica del cerebro y estimularla dentro de sus aulas. Para esto, se genera el vínculo entre emoción, motivación y aprendizaje: niños y niñas, al igual que en la vida cotidiana, encienden su atención frente aquellos aspectos que salen de la cotidianidad:

el cerebro dispone de un sistema muy bueno de motivación que consiste en la búsqueda de novedades; el niño se motiva si tienen nuevos estímulos que explorar o conocer. En un ambiente aburrido, estable, sin contrastes o anodino, el cerebro del niño se vuelve pasivo por falta de dicha motivación; por el contrario, en un ambiente enriquecido, lleno de estímulos y con perspectivas de futuro el cerebro se activa enormemente. (Ortiz, 2009, p. 181)

Es por esto que, desde hace un tiempo, el mundo de la educación invita a trabajar con los niños y niñas desde la motivación y la curiosidad, ya que, “la curiosidad, lo que es diferente y sobresale en el entorno, enciende la emoción. Y con ella, con la emoción, se abren las ventanas de la atención, foco necesario para la creación de conocimiento” (Mora, 2013, p. 73).

En relación con la creación de conocimiento, otro concepto importante introducido por la neurociencia es el de *plasticidad*

cerebral. “La plasticidad cerebral ofrece la posibilidad de aprender y desaprender en forma permanente, reorganizándose y formando nuevas conexiones acordes a las experiencias que va vivenciando cada niño y niña, las que a su vez potencian aprendizajes cada vez más complejos” (MINEDUC, 2018, p. 12).

Así, la etapa inicial correspondiente a los primeros años de formación de los párvulos ha ido tomando especial relevancia, ya que los aportes de la neurociencia han permitido visualizar que, durante este periodo de tiempo, ocurren aprendizajes fundamentales para el desarrollo del ser humano:

solo la idea (y la responsabilidad) puesta en la cabeza del maestro, de que lo que enseña tiene la capacidad de cambiar los cerebros de los niños en su física y su química, su anatomía y su fisiología, haciendo crecer unas sinapsis o eliminando otras y conformando circuitos neuronales cuya función se expresa en la conducta cambia ya la propia percepción que el maestro tiene de la enseñanza. (Mora, 2013, p. 28)

Sin embargo, es importante aclarar que la plasticidad cerebral es una condición vinculada al cerebro humano durante toda su vida. Si bien los primeros años son de especial plasticidad, esta es una característica propia del cerebro, ya que:

el cerebro es plástico a lo largo de todo el arco vital. Es decir, es capaz de ser modificado para bien por el aprendizaje a cualquier edad. Ciertamente, en ese arco vital los mecanismos plásticos del cerebro son menores a medida que avanza la edad de las personas. (Mora, 2013, p. 30)

Aún son muchos los desafíos que el sistema educativo en su totalidad enfrenta. Es por esto que resulta esencial encontrar aquellas metodologías respetuosas y coherentes sustentadas en evidencias científicas que otorguen orientaciones claras acerca de cuáles son las mejores formas de enseñar y de aprender.

Comunicación, lenguaje y expresión

El ser humano es por naturaleza un ser social y la comunicación es parte de esta condición. Es una necesidad que cada persona tiene desde que nace.

Se considera como “un sistema de comunicación exclusivamente humano” (García et al., 2010, p. 9), un “sistema de representación y expresión de signos y reglas lingüísticas que nos permiten relacionarnos con el medio (Bringas, 2013, p. 2). El lenguaje es un constructo mental o abstracción, una capacidad universal exclusiva de la especie humana, una facultad que permite los procesos de apropiación, representación y simbolización de una realidad compleja, simultáneamente natural, social, psíquica y perceptiva. El lenguaje es innato a cada una de las personas; es parte de la comunicación, es decir, la comunicación supone el lenguaje porque “entenderemos comunicación como la conducta intencionada a través de significantes para relacionarse con otros” (Bringas, 2013, p. 2), para comunicar ideas, para expresarse.

Cuando hablamos de expresión, es importante aclarar que la Real Academia de la Lengua Española la define como “manifestar con palabras, miradas o gestos lo que se quiere dar a entender; Dicho de un artista: Manifestar con viveza y exactitud los afectos propios del caso” (RAE, 2022). Pero una expresión no se convierte de manera inmediata en comunicación. Podríamos decir que “la expresión consiste en exteriorizar, mediante palabras u otros sistemas, una idea, un pensamiento, sentimiento o emoción que es percibido por otro, dándose entonces el fenómeno de la comunicación” (García et al., 2010, p. 8). Entonces, y tal como plantean dichos autores, la comunicación, la expresión y el lenguaje se relacionan y forman parte del mismo proceso, siendo la expresión la manifestación de uno o varios lenguajes.

Desde el comienzo de la vida, los niños y las niñas desarrollan procesos comunicativos mediante diferentes recursos de acuerdo a la etapa en que se encuentren: gestuales, corporales o a través del lenguaje verbal, según ya se haya incorporado a su vida. “El desarrollo del lenguaje en los seres humanos está determinado genéticamente,

aunque de una manera más frágil que otros desarrollos somáticos como aprender a caminar o seguir ritmos” (Egan, 2018, p. 88). Los niños entre 4 y 6 años se encuentran descubriendo el mundo por medio de diferentes experiencias sensoriales que involucran cada uno de los sentidos, vivencias sociales y a través de cuestionamientos personales que pueden formular gracias al lenguaje y el pensamiento, que van aumentando en forma exponencial día a día.

El lenguaje oral que desarrollan los párvulos es esencial para su comprensión del mundo. De acuerdo a la propuesta de Pinnel (2018), a lo largo de toda nuestra vida el lenguaje oral es y ha sido nuestro vehículo para comunicarnos y construir significados. Lo encontramos en toda actividad humana y es la herramienta básica para hacer conexiones sociales y formar comunidades: “el lenguaje oral es esencial para nuestra sobrevivencia” (Pinnel, 2018, p. 32).

Las artes también juegan un papel fundamental en la transformación de la conciencia. Como propone Eisner (2004), las características biológicas son lo primero que debemos considerar para entender esta transformación, ya que el entorno se compone de imágenes y sonidos, de sabores y olores, todo lo cualitativo que podemos experimentar gracias a nuestro sistema sensorial. Las artes nos ayudan a refinar este sistema sensorial y a cultivar la imaginación (p. 18).

Igualmente, es importante mencionar que la música es una actividad tan natural en los seres humanos como respirar y caminar, y los párvulos naturalmente participan de esta actividad no solo cantando, sino también utilizando diversos instrumentos musicales, comunicando y comunicándose a través del sonido y de diferentes melodías que pueden interpretar. Niños y niñas comprenden lo que se quiere expresar a través de la música, y pueden diferenciar ritmos, tonos, volúmenes y melodías vinculándolos incluso a emociones o situaciones determinadas. La música, con sus tiempos y ritmos, está implícita en nuestro sistema de comunicación, en nuestro lenguaje; es necesario recordar que incluso antes de la invención de la lengua como tal las personas imitaban sonidos, imitaban animales, imitaban

sus movimientos; todo elemento que se pueda dramatizar, se imitaba y se representaba.

Las *Bases Curriculares para la Educación Parvularia* consideran todas estas formas de comunicación para potenciar el desarrollo de los niños y las niñas, proponiendo dentro del ámbito de la comunicación integral el trabajo con dos núcleos esenciales: el lenguaje verbal y los lenguajes artísticos. En relación con el núcleo del lenguaje verbal, principalmente enfocado en el desarrollo del pensamiento y la oralidad, se espera:

potenciar en las niñas y los niños, las habilidades, actitudes y conocimientos que les permitan desarrollar su pensamiento, comprender el entorno que habitan y comunicarse, relacionándose con otras personas, construyendo e intercambiando significados. De esta manera, amplían progresivamente sus recursos comunicativos verbales y paraverbales para expresar sus sensaciones, vivencias, emociones, sentimientos, necesidades, ideas y opiniones, construyendo una base sólida sobre la cual asimilar otros aprendizajes presentes y futuros. (MINEDUC, 2018, p. 69)

En cuanto al núcleo de los lenguajes artísticos y considerando todas las formas de expresión anteriormente descritas (plásticas, musicales o corporales), se espera potenciar:

habilidades, actitudes y conocimientos para la expresión creativa de la realidad, y la adquisición de la sensibilidad y apreciación estética. De esta manera, amplían sus posibilidades de percibir, disfrutar y representar tanto su mundo interno como la relación con el entorno cultural y natural, empleando progresivamente diversos medios y recursos. (MINEDUC, 2018, p. 75)

Es rol del profesional de la educación encontrar la mejor manera de motivar el desarrollo de cada una de las diferentes formas de expresión que tenemos los seres humanos y validarlas como posibilidades de mostrar pensamientos, emociones o experiencias con las que se va construyendo la personalidad, especialmente en la etapa de los párvulos. Para esto es esencial generar experiencias emocionalmente atractivas

y vinculadoras, ya que solo así se puede expresar la autenticidad de lo que se quiere comunicar, y para que esto se logre, es necesario construir ambientes motivadores y propicios para el desarrollo de los aprendizajes que se espera conseguir.

Lev Vygotsky y “el lenguaje”

Para Vygotsky, “el lenguaje y el pensamiento se desarrollan de manera independiente, hasta que se sintetizan y el pensamiento se convierte en lenguaje y el lenguaje en pensamiento. Este se representa a través de significados y más tarde de palabras” (García et al., 2010). En su teoría, el lenguaje es el motor de desarrollo de la persona considerando “que la adquisición del lenguaje constituye el momento más significativo en el desarrollo cognitivo (...) cuando este comienza a servir de instrumento psicológico para la regulación del comportamiento, la percepción muda de forma radical, formándose nuevas memorias y creándose nuevos procesos de pensamiento” (Lucci, 2006, p. 9). Las investigaciones de Vygotsky “lo condujeron a sostener que el lenguaje es esencialmente social en su origen” (Cisneros y Silva, 2007, p. 77). “El proceso de desarrollo intelectual se debe reconocer en el grado de dominio que tienen los individuos de instrumentos y sistemas simbólicos como el lenguaje” (Vygotsky, 1978, citado en Egan, 2018, p. 81). Tal como describen Cisneros y Silva (2007), la relación que hay entre pensamiento y lenguaje según la propuesta de Vygotsky refleja la realidad de una manera diferente a la de la percepción: es el punto central para poder entender la conciencia humana, en la cual las palabras son esenciales para el desarrollo del pensamiento: “la palabra es el microcosmos de la conciencia para Vygotsky” (Cisneros y Silva, 2007, p. 79).

Según Grimaldo et al. (2017), Vygotsky asegura que cada palabra, antes de tener un significado, tiene una carga emocional, y esa carga emocional es lo que le dará un significado (p. 55), es decir, desde la emoción, utilizando el lenguaje, comprenderemos el mundo que nos rodea y le daremos sentido a todo lo que somos y hacemos.

Educación Imaginativa

La Educación Imaginativa es una nueva mirada a la educación, que entrega novedosas técnicas para poder desarrollar de manera imaginativa el currículo con nuestros alumnos. “Es una forma de pensamiento acerca de la educación y acerca de la práctica educativa que se enfoca en involucrar las emociones y la imaginación de los niños en los contenidos de los planes de estudio” (Grimaldo et al., p. 26).

Kieran Egan ha desarrollado la teoría que sustenta a la Educación Imaginativa. Este autor sitúa a las emociones y a la imaginación como elementos esenciales en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. “A lo largo de su trabajo y a raíz de su colaboración con miembros del Imaginative Education Research Group (IERG), Egan propone un marco teórico que enlaza de manera efectiva la imaginación, el intelecto y las emociones” (Grimaldo et al., 2017, p. 24).

La Educación Imaginativa entrega de manera concreta un conjunto de herramientas cognitivas para llegar a los alumnos y generar aprendizajes: “formas emotivas e imaginativas con las que los seres humanos dan sentido al mundo” (Grimaldo et al., 2017, p. 19). “Es el conocimiento lo que nutre la imaginación; lo que se quiere hacer desde la Educación Imaginativa es, usando las emociones, poder vincular conocimiento con imaginación y abrir el camino a lo creativo” (Egan, 2018, p. 13).

Es así como “las herramientas cognitivas son la base en esta teoría educativa, las adquirimos en la medida en que interactuamos con lo que nos rodea y, una vez que las internalizamos, nos ayudan a dar sentido a aquello que vamos conociendo” (Grimaldo et al., 2017, p. 56).

Además, según la Educación Imaginativa, de acuerdo con las diferentes herramientas cognitivas que vayan adquiriendo las personas podrán ir desarrollando ciertos entendimientos, ciertas formas de ver y comprender el mundo, las que son diferentes formas de pensamiento: “todas son útiles para propósitos diferentes, ninguna es mejor que la otra, y de hecho permanecen en el individuo y se van superponiendo como las hojas de un libro” (Grimaldo et al., 2017, p. 57).

Las ideas de Lev Vygotsky acerca del lenguaje y las herramientas socioculturales son parte fundamental del sustento teórico de la Educación Imaginativa sobre el pensamiento de los niños y la educación. Sus propuestas han sido analizadas por algunos autores que las han llevado al plano educativo. Así, Egan y Judson (2012) reconocen esta herramienta cognitiva planteada por el psicólogo ruso y proponen que amplía la capacidad de pensamiento, comunicación y comprensión. Además, toman la advertencia de Vygotsky, respecto de que “si nuestra intención es comprometer a los estudiantes de manera imaginativa en el aprendizaje acerca del mundo, debemos primero utilizar las herramientas reales que tienen a su disposición para aprender” (Egan y Judson, 2012, p. 11). Además, vinculan esta herramienta a la emocionalidad de cada sujeto, como al utilizar las narraciones: “la historia/relato es un tipo de herramienta que permite comprender cómo sentirse acerca de los hechos (...) determinan la experiencia y el conocimiento en formas que excepcionalmente pueden establecer su significado emocional” (Egan y Judson, 2012, p. 12).

Vygotsky rompe con las ideas tradicionales en cuanto a que todas las personas nos vamos desarrollando a lo largo de diferentes etapas según las edades biológicas, e integra el concepto de “herramientas socioculturales”, frente a las cuales Kieran Egan hablará de “herramientas cognitivas, que son las herramientas que poseemos para entender el mundo” (Egan, 2018, p. 14), reconociendo a cada persona como individuo y con características propias, de modo que cada uno va adquiriendo a un ritmo personal diferentes herramientas cognitivas. “Su noción de ‘herramientas cognitivas’ nos ofrece una forma de explorar cómo podemos captar y comprometer la imaginación de esos estudiantes para que vean lo que es verdaderamente maravilloso y atrapante en el currículum” (Egan y Judson, 2012, p. 10).

Según Egan “el lenguaje es una de las grandes fuerzas impulsoras del proceso de educación, que está involucrada en la Educación Imaginativa, porque conforme pasa el tiempo nuestro lenguaje se vuelve más sofisticado” (Grimaldo et al., 2017, p. 30), lo que hace

posible el desarrollo y avance de los diferentes tipos de comprensión que tiene cada persona.

Al igual que el lenguaje, la emoción es un elemento esencial para el desarrollo de la Educación Imaginativa, ya que “buscamos aprendizajes duraderos; para eso, la única forma es comprometer las emociones. Es el sentir el que permite recordar. De hecho, la palabra *recordar* viene de *corazón* (*cuore-recordare*) y significa volver a sentir” (Egan, 2018, p. 9).

En una entrevista con Adriana Grimaldo (2017), Egan plantea que el lenguaje impulsa el aprendizaje de todas las personas, nos transforma, transforma nuestro pensamiento y transforma nuestro actuar. Nuestro lenguaje modela nuestros cerebros, el lenguaje es mucho más importante de lo que generalmente se considera (pp. 30 y 31).

Entendimientos y herramientas cognitivas de la Educación Imaginativa

La teoría de la Educación Imaginativa propone que todos los seres humanos poseemos distintos entendimientos, los cuales están conformados por herramientas cognitivas específicas que nos permiten enfrentarnos a la realidad de una manera específica. “Las herramientas que adquirimos influyen en nuestra comprensión del mundo que nos rodea, del mismo modo que las lentes influyen en lo que nuestros ojos ven. Estas lentes (herramientas cognitivas) ‘median’ en qué y cómo podemos ver, así como en qué y cómo podemos dotarlo de sentido” (Egan y Judson, 2018, p. 13).

Para las personas que trabajan en educación, poder comprender en profundidad cada tipo de entendimiento les permite conocer la mejor manera de adaptar sus prácticas pedagógicas para entregar experiencias educativas intencionadas a sus estudiantes, es decir, lograr conectar emocionalmente con ellos. Estos entendimientos son diferentes según las distintas herramientas que se van adquiriendo a lo largo del desarrollo de cada persona: “por ejemplo, tenemos un

montón de herramientas en el cuerpo; estas forman parte de la primera comprensión o entendimiento al que llamamos somático” (Grimaldo et al., 2017, p. 29). Cuando en su infancia cada individuo construye habilidades de comunicación oral, estas se adquieren junto con otras herramientas correspondientes a la comprensión “mítica”, tipo de entendimiento que alude “a cuando las culturas usan mitos, y cuando somos niños pequeños, porque usamos formas de pensamiento que no dependen del alfabeto” (Grimaldo et al., 2017, p. 29).

En el momento en que se adquiere el lenguaje escrito, es decir, junto con la alfabetización, el mundo se comienza a entender de otra manera, integrando nuevamente otras herramientas y dando paso al entendimiento “romántico”. “El siguiente nivel es el desarrollo de un entendimiento o comprensión de tipo teórico al que llamamos filosófico” (Grimaldo et al., 2017, p. 29):

de alguna manera, el foco empieza a estar en los grandes eventos más que en situaciones particulares, el lenguaje literario comienza a mutar a lo teórico y dejamos de ver la historia como un único proceso del cual también somos agentes y víctimas. (Grimaldo et al., 2017, p. 85)

Finalmente se encuentra el entendimiento “irónico”, un pensamiento más bien reflexivo, de apertura: “el principal objetivo de la comprensión irónica requiere de estudio y conocimiento, pero también de no caer en la desesperanza (...) donde el relativismo rompe con las verdades que tanto trabajo nos llevó construir” (Grimaldo et al., 2017, p. 89).

Entonces debemos tener claro que “cada tipo de entendimiento es como si fuese una caja de herramientas que nos ayuda a comprender el mundo. Cada caja de herramientas tiene nuevas cosas que nos permite ver el mundo de un modo nuevo y diferente” (Egan, 2018, p. 15). Las personas están dotadas de herramientas cognitivas, las cuales, según Egan y Judson (2018), son aprendidas por los individuos desde las diversas gamas de herramientas culturales que el ser humano ha inventado a lo largo de la historia (p. 12).

METODOLOGÍA

Considerando el contexto mundial del año 2020, en el que la población estaba expuesta a la pandemia del Covid-19, se determinó desarrollar una investigación bajo el paradigma hermenéutico reflexivo con un enfoque cualitativo, ya que este entrega un sustento rico y adecuado al contexto en el que se desarrolla, tal como lo señalan Hernández et al. (2014): “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358). El diseño del estudio en cuestión es de tipo exploratorio, puesto que “el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado” (Hernández et al., 2014, p. 91), avanzando desde lo poco conocido hacia algo nuevo, utilizando como base un fuerte sustento teórico.

Respecto de la selección de los informantes de la investigación, la muestra es intencionada: se consideró a todo aquel trabajador vinculado al desarrollo pedagógico de los alumnos del tercer nivel de Educación Inicial. Los criterios de definición de la muestra fueron: i) informantes del equipo directivo: aquellos que trabajan directamente con educadores o profesionales de la educación vinculados al desarrollo académico de los alumnos del tercer nivel de Educación Inicial; y ii) educadores y educadoras: solo aquellos que planifican, desarrollan o interactúan en las clases de comunicación integral en los niveles de transición.

Para el desarrollo de esta investigación se propuso diferentes estrategias y técnicas para la recolección de información, siendo todos los instrumentos evaluados y revisados según juicios de expertos y organizados en dos momentos diferentes: i) instrumentos de evaluación diagnóstica y evaluación final; en este caso, se presentó a los informantes una pauta de preguntas que se fue desarrollando a través de una conversación, beneficiando la investigación con toda la información que pudiesen entregar, ya que “las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández et al.,

2014, p. 403). Se propuso la realización de entrevistas diferentes para dos grupos del centro educativo; por un lado, para aquel personal que está vinculado a la dirección del equipo y, por otro, a las educadoras, asistentes o profesionales que se encuentren dentro del aula vinculándose directamente con los alumnos. En paralelo, se utilizó también la observación participante, elección en la que debe aclararse que la observación en una investigación cualitativa “no es mera contemplación; implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atentos a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (Hernández et al., 2014, p. 399). ii) instrumentos de acompañamiento del proceso: durante el desarrollo de la propuesta se realizó un acompañamiento sistemático a todo aquel educador activo en los niveles estudiados. Para esto, el investigador observó las clases utilizando una pauta que promueva la objetividad de la observación y dando prioridad a algunos elementos propuestos, integrando de esta manera, durante el acompañamiento, nuevamente la observación participante. No se debe olvidar que “un buen observador cualitativo necesita saber escuchar y utilizar todos los sentidos, poner atención a los detalles, poseer habilidades para descifrar y comprender conductas, ser reflexivo y flexible para cambiar el centro de atención, si es necesario” (Hernández et al., 2014, p. 403).

Asimismo, se llevó un registro del trabajo de cada uno de los profesionales de la educación que se encuentren participando en la propuesta, a través de una bitácora en la cual se incluyen reuniones, comentarios, observaciones o grabaciones de clases o reuniones para el apoyo de la investigación y la reflexión acerca de las prácticas pedagógicas.

Para el análisis de datos de esta investigación cualitativa se propuso la triangulación de la información considerando elementos de la propuesta de Cisternas (2005) y Martínez (1998), siendo aplicada y analizada cuando la situación mundial por Covid-19 lo permita.

La selección de la información, los datos y los contenidos recopilados son esenciales para el comienzo del proceso. Luego, se propone triangular la información utilizando categorías para la

organización de la información. De esta manera se puede analizar y comparar sujetos investigados, los diferentes instrumentos utilizados y, finalmente, triangular la información con el marco teórico.

Es importante considerar la propuesta de Strauss (1989) planteada en Vasilachis (2006) en relación con la recolección y análisis de datos para poder capturar la realidad social considerando sus complejidades, para lo cual identifica tres requisitos:

1) Que esa interpretación y recolección estén guiadas por interpretaciones sucesivas realizadas durante la investigación; 2) Que la teoría sea conceptualmente densa –con muchos conceptos y relaciones entre ellos– evitando caer en la simplicidad; y 3) Que el examen de los datos sea detallado, intensivo y microscópico, con el objetivo de exhibir la maravillosa complejidad que yace en ellos, detrás y más allá de ellos. (Vasilachis, 2006, p. 30)

Francisco Cisterna (2005) propone un esquema de desglose para el análisis de datos que será utilizado para la reflexión y análisis de los datos de esta investigación, ya que, como plantea el autor:

Uno de los elementos básicos a tener en cuenta es la elaboración y distinción de tópicos a partir de los que se recoge y organiza la información. Para ello distinguiremos entre categorías, que denotan un tópico en sí mismo, y las subcategorías, que detallan dicho tópico en microaspectos”. (Cisterna, 2005, p. 64)

De esta manera, los datos pueden ser organizados y analizados con orden, estableciendo vínculos y relaciones objetivas entre ellos.

PROPUESTA

La necesidad de cambio, de remirar las prácticas y el sistema actual es una demanda cada vez más recurrente en las conversaciones sobre educación, y para poder llevar a cabo procesos de innovación resulta esencial tener unas prácticas educativas basadas en un fundamento

teórico sólido. Es por esto que se propone integrar un diseño de capacitación y acompañamiento para profesores en el cual se espera aplicar herramientas cognitivas de la Educación Imaginativa en las prácticas pedagógicas, en los niveles de transición, para las experiencias educativas del ámbito de comunicación integral.

Así, el objetivo general de la propuesta es aplicar herramientas cognitivas de la Educación Imaginativa en las prácticas pedagógicas, en los niveles de transición, para las experiencias educativas del ámbito de comunicación integral.

Los objetivos específicos abordados durante la propuesta son: i) conocer las herramientas cognitivas de la Educación Imaginativa y la teoría que la sustenta; ii) reflexionar en torno a las prácticas pedagógicas desarrolladas en el ámbito de la comunicación integral; y iii) vincular los objetivos de aprendizaje del ámbito de la comunicación integral a las herramientas cognitivas de la Educación Imaginativa.

En primer lugar, la propuesta contiene un área vinculada a la capacitación docente en las herramientas cognitivas y teoría educativa de la Educación Imaginativa. De igual manera, se generarán espacios de reflexión en comunidad, instancias significativas para poder generar cambios desde dentro de la comunidad educativa. Vincular la teoría de la Educación Imaginativa con las prácticas docentes en aula de los centros escolares nos parece uno de los factores centrales de la propuesta, ya que la formación de los docentes y su rol en el aula son la clave para una enseñanza efectiva. Finalmente, involucrarnos directamente con los docentes y equipos de la institución educativa nos permitirá tomar decisiones sobre los lineamientos para orientar las necesidades de trabajo en las distintas fases de la propuesta.

De esta manera, buscamos sentar las bases teóricas de la Educación Imaginativa en los centros escolares, pero además acompañar a los agentes educativos en sus procesos de aplicación de esta metodología en el aula, generando un acompañamiento constante durante todo un año escolar. La posibilidad de compartir con ellos sus prácticas, necesidades y conocimientos en los momentos de reflexión sobre sus

experiencias pedagógicas fue un gran aporte para nutrir el proceso de transformación educativa.

CONCLUSIONES

Es necesario revisar las prácticas pedagógicas que se están desarrollando dentro de las salas de clases e incorporar nuevas metodologías que promuevan la creatividad, la comunicación, el desarrollo del pensamiento crítico, la colaboración y todas aquellas habilidades necesarias en la realidad sociocultural compleja en la que nos encontramos hoy en día. Es necesario seguir trabajando en la incorporación de prácticas que lleguen a cada uno de nuestros alumnos y alumnas, que vinculen emocionalmente los aprendizajes y que desarrollen las habilidades para el siglo XXI. Con este fin es fundamental pensar en ellos, en sus características, en sus necesidades, en su forma de aprender, en los instrumentos que les permitan potenciar la imaginación, desarrollar la creatividad y generar amor por el conocimiento y el aprendizaje.

La investigación propuesta espera llegar a cada uno de los educadores para entregarles un sustento teórico rico sobre el porqué y cómo trabajar con los alumnos, reflexionando y profundizando en cada una de las herramientas cognitivas de la Educación Imaginativa a fin de que puedan aplicarlas y ponerlas en práctica en su experiencia docente. El vínculo que se propone que realicen los profesores entre los Objetivos de Aprendizaje para el nivel de transición en el ámbito de la comunicación integral y las diferentes herramientas cognitivas será esencial para la comprensión profunda y la puesta en práctica de esta metodología innovadora, fundada en un sólido sustento teórico. La Educación Imaginativa convive con el currículum nacional para la Educación Inicial y puede potenciarlo mediante el diálogo entre ambos componentes en este contexto educativo. Gracias a la Educación Imaginativa, que orientamos al desarrollo de la comunicación integral, estaremos potenciando la curiosidad innata que tienen los niños y

niñas, desarrollando su imaginación y creatividad. De esta manera podrán explorar y experimentar para alcanzar aprendizajes a través de diferentes formas de expresión.

Es primordial conocer el contexto en el cual se implementará la propuesta. Por esta razón los instrumentos de evaluación diagnóstica, validados por el juicio de expertos, al igual que todos los instrumentos utilizados para obtener información, entregarán información significativa y pertinente para formar desde las diferentes realidades y necesidades de los establecimientos. Además, es necesario el acompañamiento para la correcta formación y funcionalidad de la metodología utilizada, ya que la reflexión y la autovaloración del trabajo por cada uno de los profesores en relación con sus propias prácticas pedagógicas ayudarán a asentar las bases firmes de la Educación Imaginativa en el ciclo de transición.

Esta propuesta no requiere de una gran inversión económica ni de modificaciones significativas en los establecimientos; con un poco de motivación y los conocimientos necesarios sobre la Educación Inicial y la Educación Imaginativa, más un poco de creatividad e innovación, puede aplicarse en cualquier institución que quiera promover un cambio. “La educación mejora con el hecho de que mejore el modo de enseñar de los profesores” (Egan, 2018, p. 17). Así, la Educación Imaginativa y este programa de capacitación y acompañamiento promoverán una educación real y adecuada a los tiempos de hoy en el ámbito de la comunicación integral para el nivel de transición.

Proyecciones y limitaciones

Es importante continuar trabajando con los educadores para generar aprendizajes sólidos y profundizar en las diferentes herramientas de la Educación Imaginativa. Se hace necesario comprender que cada uno de los tipos de entendimiento no son etapas que se desarrollan por separado, sino que se van fusionando, por lo que es imprescindible ir integrando estímulos correspondientes a las etapas sucesivas de la comprensión en las que se encuentren los estudiantes; por ejemplo,

si se enseña desde la comprensión mítica, sería beneficioso integrar algunos elementos del entendimiento romántico y al mismo tiempo mantener herramientas del entendimiento somático, generando una vinculación y equilibrio entre los diferentes tipos de comprensiones en cada etapa.

Además, se podría realizar un trabajo de profundización y ampliación, integrando progresivamente el desarrollo de las herramientas cognitivas de la Educación Imaginativa a cada uno de los ámbitos de la Educación Parvularia. De igual manera, una transición paulatina hacia los otros niveles desde los niveles de sala cuna e incluso aquellos correspondientes al primer ciclo de enseñanza básica.

Para que esto sea posible, es relevante tener el tiempo necesario para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, profundizar en aquellos aspectos educativos que necesiten de mayor acompañamiento y tener momentos para compartir experiencias. Generalmente, en los establecimientos educacionales el tiempo es escaso, por lo que se requiere de una planificación efectiva y eficaz para implementar estas instancias de reflexión y diálogo internos.

Tal como plantea Ken Robinson, para poder realizar cualquier tipo de cambio las personas, en este caso los profesores y profesoras, necesitan:

tener una noción del futuro hacia el que se les pide que avancen; sentir que son capaces de cambiar y que poseen las competencias adecuadas para hacerlo; creer que hay buenas razones para cambiar, que el futuro al que aspiran es mejor que el presente y que el esfuerzo que supone realizar la transición merecerá la pena; tener los recursos personales y materiales para cambiar; y un plan de acción convincente para llevar a cabo esta transición con éxito, o, como mínimo, que las ponga en marcha, aunque cambie a medida que avanzan. (Robinson, 2015, p. 320)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bringas, N. (2013). ¿Cómo el cerebro comprende y genera el lenguaje? En C. Ruiz de Somocurcio (Ed.), *Funciones cerebrales que nos hacen diferentes* (pp. 2-28). Cerebrum.
- Campos, A. (2013). Cómo evolucionó el conocimiento del cerebro y cómo eso impacta en la educación. En C. Ruiz de Somocurcio (Ed.), *La arquitectura del cerebro humano* (pp. 2-30). Cerebrum.
- Cisneros, M. y Silva, O. (2007). *Aproximación a las perspectivas teóricas que explican el lenguaje*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Egan, K. (2018). *Mentes educadas: cómo las herramientas cognitivas dan forma a nuestro entendimiento*. Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Egan, K. y Judson, G. C. (2012). Imaginación, herramientas cognitivas y alumnos renuentes. *Praxis Educativa*, 16(2), 8-18. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153124711001>
- Egan, K. y Judson, G. (2018). *Educación imaginativa: herramientas cognitivas para el aula*. Narcea.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- García, C., García, E. y Zamorano, M. A. (2010). *Expresión y comunicación grado superior*. McGraw Hill.
- Grimaldo, A., Judson, G., Boullosa, P. y Acuña S. (2017). *Educación imaginativa: una aproximación a Kieran Egan*. Morata.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.
- Lucci, M. A. (2006). La propuesta de Vygotsky: la psicología socio-histórica. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(2). <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19845>

- Marchesi, A. (2009). Preámbulo. En J. Palacios y E. Castañeda (Eds.), *La primera infancia (0 - 6 años) y su futuro* (pp. 7-10). OEA y Fundación Santillana.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. Trillas.
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares para la Educación Parvularia*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/432>
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza.
- Ortiz, T. (2009). *Neurociencia y educación*. Alianza.
- Palacios, J. y Castañeda, E. (2009). Principios y retos de la educación inicial que queremos para la generación de los bicentenarios. En J. Palacios y E. Castañeda (Eds.), *La primera infancia (0 - 6 años) y su futuro* (pp. 115-124). OEA y Fundación Santillana.
- Pinnel, G. (2018). Oral Language as a Foundation for Literacy Learning. En P. L. Sharer (Ed.), *Responsive Literacy: A Comprehensive Framework* (pp. 32-43). Scholastic.
- Real Academia Española. (2022). Expresar. *Diccionario de la lengua española* [versión 23.3 en línea]. <https://dle.rae.es/expresar>
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas: la revolución que está transformando la educación*. Penguin Random House.
- UNICEF (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Fecha de recepción: 21 de septiembre de 2021

Fecha de aceptación: 24 de mayo de 2022



Desarrollo de competencias socioemocionales a través del arte teatral *online* para niños y niñas en contextos hospitalarios de Chile en tiempos de Covid-19

Development of socio-emotional skills through artistic-theatrical-online mediation for children in hospital contexts in Chile in times of Covid-19

Carmen Gloria Sánchez Duque

Compañía de Teatro de Animación PERROBUFO, Chile

RESUMEN

El presente texto expone una investigación que se propuso comprobar si a través de una propuesta de intervención artística se potencia el desarrollo de competencias socioemocionales en los niños y niñas de aulas hospitalarias a fin de que adquieran un aprendizaje emocional que les ayude a desenvolverse de mejor manera en el contexto de pandemia. Se trabajó con una metodología cualitativa por medio del diseño de investigación-acción para desarrollar una mediación artístico-teatral *online* con énfasis en estrategias provenientes de la pedagogía teatral y la utilización de tecnología de la educación; los

Contacto:
yoya.sanchez@hotmail.com

participantes de esta investigación fueron profesores, padres, madres y niños y niñas que integran dos aulas hospitalarias de Chile. Como instrumentos de recogida de datos se utilizaron grupos de discusión en red, entrevistas y expresiones gráficas; se realizó un análisis temático y de contenido que arrojó como resultado que el arte en la educación es una metodología acorde a las necesidades e intereses de los estudiantes/pacientes, integrando en estos el aprendizaje emocional, cognitivo y psicomotor; asimismo, el arte motiva el buen clima de aula, potencia la sana convivencia y estimula la acción docente, que precisó de reestructuraciones dadas las condiciones en tiempos de la pandemia de Covid-19.

Palabras clave: aulas hospitalarias, educación artística, pedagogía teatral, emociones, integración de TIC, enseñanza en tiempo de Covid-19

ABSTRACT

The following work aims to verify whether, through an artistic intervention proposal, the development of socio-emotional skills in children in hospital classrooms is improved, acquiring emotional learning that helps them to function better in a pandemic context. We worked from a qualitative methodology, choosing the action-research design to develop an artistic-theatrical-online mediation with emphasis on strategies from theatrical pedagogy and the use of educational technology, choosing as participants in this research teachers, parents, mothers and children who make up two hospital classrooms in Chile. Data collection instruments were used: online discussion groups, interviews and graphic expressions, a thematic and content analysis was carried out, which showed that art in education is a methodology according to the needs and interests of the students/patients, integrating emotional, cognitive and psychomotor learning into these, while motivating a good classroom climate, promoting healthy coexistence and stimulating teaching action which needs to be restructured in times of the Covid-19 pandemic.

Palabras clave: hospital classrooms, art education, drama pedagogy, emotions, ICT integration, learning in times of Covid-19

1. INTRODUCCIÓN

*No aprendemos de la experiencia,
aprendemos de la reflexión sobre la experiencia.*

John Dewey

Las aulas o escuelas hospitalarias se crean hace ya 100 años con el propósito de entregar una respuesta educativa que permita continuar con el proceso de escolarización de los niños y niñas que durante un periodo dejan de asistir a su escuela regular debido a sus condiciones de salud (Arredondo, 2020). Su desafío es mejorar la calidad de vida de sus pacientes/estudiantes, siendo un refugio para ellos (García, 2012). Debido a la pandemia de Covid-19, estas aulas comenzaron a impartir sus clases de manera *online*, disminuyendo horarios y priorizando contenidos curriculares mediante una pedagogía inclusiva que apoya el máximo desarrollo posible de los niños (González y Polaino, 1990). Los estudiantes/pacientes, a consecuencia de la pandemia, han tenido problemas emocionales y sociales, los que han debilitado su motivación escolar en una situación en la que, además, padres y madres –trabajando desde casa– debieron asumir la responsabilidad de que el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas continuara con las menores interrupciones (Bhamani et al., 2020).

En este contexto mundial, y con la experiencia que avala el trabajo de la investigadora como pedagoga teatral y artista, comienza a desarrollarse esta investigación mediante una metodología cualitativa; se eligió el diseño de la investigación-acción (Hernández y Mendoza, 2020) para intervenir el aula Juan Francisco Fresno del Hospital Clínico de la Red de Salud UC CHRISTUS, de la Región Metropolitana, y el aula hospitalaria de Puerto Montt del Hospital de Puerto Montt de la Región de Los Lagos, ambas ubicadas en Chile. Se buscaba un cambio y una transformación social que incidiera en todas aquellas personas que se vinculan a las aulas hospitalarias: niños/as, apoderados y profesores, proponiéndose dar respuesta al problema enunciado como: “mejorar el desarrollo de competencias socioemocionales en los niños y niñas hospitalarios, trabajando

las dimensiones de: autoconocimiento, autorregulación, empatía, colaboración y autonomía”, a través de la implementación de una mediación artístico-teatral *online*.

Para la recolección de datos se utilizaron instrumentos como grupos de discusión en red, entrevistas y algunos recursos de la propuesta de intervención como expresiones gráficas. Se realizó un análisis temático y de contenido para presentar los resultados, los cuales nos llevaron a expresar los principales hallazgos de la investigación, como fue la adquisición de competencias socioemocionales por los estudiantes/pacientes desarrolladas durante la implementación de la mediación, a lo que se suma la nueva motivación de los docentes por emplear metodologías de enseñanza y aprendizaje a través de las artes –esencialmente el teatro–, la utilización de las TIC y la participación activa de los padres y madres en el proceso de aprendizaje de sus hijos/as. Concluimos que los niños/as tuvieron la posibilidad de ocupar el tiempo de manera creativa, normalizada, sensible y emotiva, sociabilizando con su entorno y sus pares, de manera *online* (Belver, 2011); asimismo, adquirieron competencias que les permiten sentirse más seguros y tranquilos para seguir afrontado la pandemia y su educación. Se cumplió el objetivo de crear una propuesta de intervención artístico-teatral *online* para mejorar el desarrollo de competencias socioemocionales en niños y niñas hospitalarios, quienes adquirieron un aprendizaje emocional para desenvolverse de mejor manera en el contexto de pandemia.

2. MARCO TEÓRICO

Tanto la escuela formal como no formal en estos últimos años ha tratado de innovar considerando teorías y prácticas para mejorar la calidad de la educación, levantando propuestas de cambio para dar solución a la exclusión educativa (UNICEF, 2017) y, a la inversa, promover la inclusión educativa (Comité, 2016). Según Freire (2006, 2012), uno de los principales objetivos de la educación es conseguir

transformar el mundo que nos rodea en un espacio más justo y amable para todos. Para que este tipo de pedagogía que libera a las personas se practique, requiere de docentes que asuman una actitud de escucha con sus estudiantes y vincular el aprendizaje con la vida misma, considerando todos los factores que inciden en la formación de las personas y la concurrencia del desarrollo emotivo y el cognitivo, que son “equivalentes”.

Atravesando una pandemia a nivel mundial, nada pareciera asegurarnos que los estudiantes estén teniendo las mismas oportunidades para aprender en sus centros educativos, ni en la modalidad *online*. En esta situación, las aulas hospitalarias trabajan (Proyecto ARCE, 2011), optando por una educación que tiene como eje principal el desarrollo cognitivo y el equilibrio socioemocional de sus estudiantes/pacientes.

2.1. Aulas hospitalarias del mundo

García y Ruiz (2014) indica que la primera escuela hospitalaria europea se abrió en 1917, en la Clínica Universitaria Infantil de Viena, bajo la dirección del profesor Clemeens Pirquet. Según Roa (2008), las primeras experiencias fueron en el Coast Hospital para niños tuberculosos en Dinamarca, en 1875. Lizasoáin (2000) destaca el concepto de “pedagogía hospitalaria”, señalando que se trata de pedagogía en tanto que representa el conjunto de aquellos medios puestos en acción para llevar a cabo la educación; y es hospitalaria porque se realiza y lleva a cabo dentro del contexto hospitalario o en otros ámbitos relacionados con este. Para Grau y Ortiz (2001), la pedagogía hospitalaria se relaciona con la escuela inclusiva, en cuanto que innova, coopera e integra servicios comunitarios. Otros autores, como Calvo (2017), acuerdan que la pedagogía hospitalaria ayuda psicológicamente a los niños y niñas pacientes, apoyándolos antes de una cirugía, proporcionándoles herramientas para moderar el estrés y los miedos a partir de juegos y otras actividades distractoras que pueden entregar confort y bajar sus niveles de ansiedad.

2.2. Aulas hospitalarias en Chile

El 1 de marzo de 1960 se crea la primera escuela básica en el Hospital Regional de Concepción. Ya en la década de los 90, en algunos hospitales de Santiago, inician sus actividades cuatro escuelas hospitalarias a cargo de instituciones dedicadas al apoyo de los niños, niñas y jóvenes en estado de enfermedad; su atención es más asistencial que pedagógica. El 20 de septiembre de 1999 se promulgan los Decretos Supremos 374 y 375, que consagran la atención escolar hospitalaria y se otorga la respectiva subvención educacional para su financiamiento. Su sustento legal lo adquieren en la Constitución Política de 1980.

En el presente, 42 escuelas y aulas hospitalarias son reconocidas oficialmente en Chile, las que ofrecen atención educativa a partir del primer día de hospitalización de estudiantes de los niveles de educación parvularia, básica, especial y media. Diez regiones del país cuentan con escuelas y aulas hospitalarias que atienden en sala de hospitalización, aulas o domicilios de los pacientes estudiantes. Hoy en día más de 70 profesionales de estas aulas ha seguido perfeccionándose en la Universidad de Barcelona (Arredondo, 2020).

En el año 2006 se realiza la primera Jornada Internacional en Santiago de Chile referida al desarrollo de la pedagogía hospitalaria. Se crea el primer organismo internacional para hacer efectivo el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes en situación de enfermedad, hospitalizados o en tratamiento médico ambulatorio y/o domiciliario, REDLACEH. En palabras de Arredondo (2014), los desafíos que plantean las aulas y escuelas hospitalarias en Chile consisten en lograr mayor cobertura, calidad, reinserción educativa; potenciar la coordinación con la escuela de origen; la creación de nuevas escuelas hospitalarias, especialmente en regiones; la inserción de esta metodología en las facultades de Educación de universidades e institutos, y especialmente en las escuelas de Medicina y carreras de la salud. Se necesita, además, una mayor coordinación de los entes involucrados –MINEDUC, escuelas, liceos y otros, MINSAL– y

promover la investigación y difusión de documentos y *papers*, como por ejemplo textos en la línea de la *pedagogía teatral* en Chile, junto con la realización de seminarios y jornadas de perfeccionamiento sobre la pedagogía hospitalaria.

2.3. Educación artística y aulas hospitalarias

En su *Hoja de ruta para la Educación Artística*, en 2006, la UNESCO manifiesta que todos los niños tienen derecho a la educación y a gozar de oportunidades para su desarrollo pleno y agradable, así como su participación en la vida artística y cultural. Este punto es relevante para normar la obligatoriedad de la educación artística, ya que refiere a un derecho universal y un componente básico para la formación integral del estudiante que le permite desarrollar facultades físicas, intelectuales y creativas, haciendo posible el desarrollo de relaciones más dinámicas y fructíferas entre la educación, la cultura y las artes. La estimulación de la educación artística potencia el desarrollo cognitivo y emotivo (vector de acciones, ideas y reflexión) del estudiante y hace que el modo y el contenido del aprendizaje resulten más significativos. Por eso se señala que, por ejemplo, cuando una niña o niño dibujan nos están contando cómo son y cómo experimentan el mundo (Marín, 2003).

En el caso particular de los niños hospitalarios, el arte es un recurso curricular que les permite dialogar con las demás asignaturas y también una herramienta terapéutica que permite al paciente y su familia hablar del proceso que viven desde el arte, simbolizándolo y sublimándolo; al mismo tiempo, les permite aceptar lo que están viviendo (Batlle, 2009). Si la educación artística es un recurso de incalculable valor en el currículum escolar, más aún lo será en el contexto de la pedagogía hospitalaria (Violant, 2015), en cuanto metodología que integra al sujeto en su contexto social y cultural y estimula el desarrollo de la cognición como un proceso no desvinculado de la afectividad (Lourdes, 2006)

Como señala Ramírez (2018), el arte es un fenómeno intrínsecamente humano, que se manifiesta en la expresión natural de las personas y las diversas transformaciones que vivimos día a día; por ejemplo, cuando transformamos el movimiento en danza, nuestros escritos en poesía, la pintura en *performance*, los sonidos en música. Abordar la educación artística y que los educadores acompañen a los estudiantes en la experiencia artística permite generar proyectos para que ellos/as vinculen su desarrollo humano con diversas áreas del conocimiento, construyendo un viaje de experiencia sensorial y emocional de su propio desarrollo y autoconocimiento como persona (Gardner, 1994).

2.4. Pedagogía teatral y aulas hospitalarias

En el siglo XX, surge en Europa una respuesta educativa a la necesidad de renovar metodologías que optimizaran el proceso de enseñanza-aprendizaje, profundamente alterado por las dos guerras mundiales y las consecuencias que se derivaron de ellas en el orden social, cultural, político, religioso, ético y económico. La pedagogía teatral nace como un aporte metodológico para apoyar el proceso de transición, desde la concepción conductista imperante en casi todas las grandes propuestas educativas mundiales desde el siglo XVIII, hacia una visión constructivista de la educación, característica desde la segunda mitad del siglo XX en adelante y protagonista hasta nuestros días en sus diversas expresiones (Del Canto et al., 2021).

El Teatro Aplicado en Educación (T.A.E.), nacido en Inglaterra, se relaciona con el “uso de modelos de intervención y estrategias dramáticas aplicadas al ámbito de la educación formal” (Motos y Ferrandis, 2015). Al respecto, se ha demostrado que el teatro es una herramienta eficaz para el desarrollo de competencias en los procesos educativos y de formación inicial docente relacionados tanto con aspectos pedagógicos como disciplinarios, además de un elemento didáctico que permite dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior del aula, ya que “ha sido utilizado como elemento transversal del currículum, como materia interdisciplinar

y como estimulador de los aspectos cíclicos del aprendizaje” (Motos et al., 2015).

La pedagogía teatral es una metodología de optimización del proceso de aprendizaje que utiliza como eje estructurador el juego dramático, constituyéndose como un “recurso de aprendizaje, motivador de la enseñanza, mediador de la capacidad expresiva, contenedor de la diferencia y de la diversidad, instancia de salud afectiva, de desarrollo personal y especial proveedor de la experiencia creativa”. La pedagogía teatral propone una visión personalizada e integral de la educación y promueve la comunicación, la socialización y la afectividad, ante todo, buscando el protagonismo de los niños y niñas y el valor del juego en su desarrollo personal (García-Huidobro, 2018).

Sánchez (2014), señala que el teatro en la educación redescubre su función primaria: el juego. Así es como el arte de la acción, combinado con la función educativa, se convierte en el arte de enseñar mediante el *juego dramático*, desarrollando un sentido social y cultural en los estudiantes, además de entregar diversión, crear lazos entre diferentes personas, optimizando la comunicación, la adquisición de habilidades blandas y el pensamiento crítico. Para Motos y Ferrandis (2015), el recurso del teatro al interior de un grupo ayuda a realizar procesos sociales positivos, como promover la comprensión de los problemas y la comunicación comunitaria. Tejerina (1994) señala que la inserción de la dramatización en la escuela estimula la creación, favorece el desarrollo personal de los estudiantes y fomenta una mejor aceptación de los demás.

En un aula hospitalaria, la inclusión de prácticas artísticas mediante la pedagogía teatral sin duda sería un aporte para la promoción del aprendizaje y la mejora de competencias socioemocionales en niños/as hospitalarios, ya que a través de actividades sencillas como bailar, dibujar, dramatizar, entre otras, los estudiantes/pacientes pueden expresar sus emociones, intereses y desafíos en un clima lúdico y distendido que les entrega confianza en ellos mismos y en el grupo.

A su vez, las tecnologías de la información y comunicación (TIC), utilizadas como instrumento para desarrollar la pedagogía teatral,

contribuyen a la pedagogía hospitalaria en tiempos de pandemia ofreciendo una variedad de herramientas y contenidos digitales en la web, lo que facilita que los estudiantes puedan acceder a los aprendizajes curriculares a través del trabajo *online* y en las diferentes plataformas abiertas para su uso; estas le permitirán desarrollar competencias digitales, descubrir sus intereses personales y, especialmente, les abrirán canales de comunicación con otros niños en su misma situación y con sus familiares, favoreciendo la autonomía del estudiante para indagar y aprender (Kremser y Zens, 2008).

Desde el año 2003, el Proyecto CurARTE, en España, trabaja para avanzar en la mejora de las condiciones de vida de los niños y adolescentes hospitalizados, desarrollando actividades de juego creativo especialmente concebidas para responder a sus necesidades específicas y promover este tipo de juego creativo como recurso de bienestar y salud (Proyecto CurARTE, 2015). Por otra parte, en Chile, desde el año 2015 la Compañía de Teatro de Animación Perrobufo, patrocinada por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, recorre hospitales pediátricos y centros SENAME brindando experiencias artísticas –concretamente de teatro de animación– y talleres que motiven la expresión y liberación de emociones de los niños/pacientes y su comunidad (Fundacion Teatroamil, 2018).

2.5. Aprendizaje socioemocional y aulas hospitalarias

Milicic y Marchant (2020) señalan que hace décadas que el aprendizaje socioemocional ha tomado gran atención en el mundo académico, en las políticas públicas de los países y en el mundo escolar. El centro Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning define al aprendizaje emocional como el proceso de ayudar a los niños y adolescentes a desarrollar las competencias fundamentales para la efectividad en la vida, que son las que requerimos para gestionarnos emocionalmente a nosotros mismos, nuestras relaciones interpersonales y nuestro trabajo en forma adecuada y ética. Elías (2003) plantea que la meta de la educación socioemocional es

desarrollar cinco competencias básicas, como el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía, la autonomía y la colaboración. Por su parte, para Bisquerra (2000) la educación emocional es un proceso de formación continua y permanente cuyo objetivo es potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, capacitándonos para la vida, con el fin de aumentar el bienestar personal y social.

Según De la Peña y Quevedo (2018), los niños que se encuentran en las aulas hospitalarias presentan diversos cambios en la inteligencia emocional. Bustos y Cornejo (2014) señalan que las dimensiones afectivas dentro de un aula hospitalaria se pueden identificar en cuatro núcleos de significado: la validación de las emociones, su vivencia extrema y oscilante, la intensidad de los vínculos afectivos establecidos y la valoración de los aspectos afectivos del trabajo como un privilegio. Violant et al. (2009) añaden que la pedagogía hospitalaria respondería tanto a las necesidades emocionales como educativas de los estudiantes, pues la acción pedagógica contribuye a una mejor respuesta emocional ante la enfermedad, lo que fomenta una conducta activa, la movilización de recursos personales, la búsqueda de apoyo social y la utilización de estrategias de afrontamiento adecuadas que potencian la resiliencia.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Problema de investigación

En las aulas hospitalarias comprometidas en esta investigación existe una preocupación por parte de los educadores respecto de los problemas emocionales y sociales que enfrentan los niños/pacientes a consecuencia de la pandemia de Covid-19, los que se reflejan en cuadros de estrés, angustia y deserción educativa. Frente a esta situación, se ha acordado implementar una propuesta de intervención que mejore el desarrollo de competencias socioemocionales en los niños y niñas para que adquieran un aprendizaje emocional que les ayude

a desenvolverse de mejor manera en el contexto en que viven. Para realizar esta intervención, se utilizó la pedagogía artístico-teatral *online*, metodología que dispone de estrategias que impulsan la liberación y expresión de las emociones a través de actividades creativas como el canto, la danza, la dramatización y el dibujo, que pueden ejecutarse de manera personal y/o colaborativa. Estas dinámicas fomentan entre los niños/as pacientes el espacio de reflexión y el crecimiento personal y grupal, aportándoles la confianza necesaria para comunicar y debatir sus necesidades e intereses. En este sentido, nos preguntamos: ¿cómo podríamos abordar las competencias socioemocionales? ¿Sería viable aplicar la pedagogía artístico-teatral *online*?

3.2. Objetivo general

Crear una propuesta de intervención artístico-teatral *online* para mejorar el desarrollo de las competencias socioemocionales de niños y niñas hospitalarios, a fin de que adquieran un aprendizaje emocional que les ayude a desenvolverse de mejor manera en el contexto de pandemia.

3.3. Objetivos específicos

Identificar cuáles son las necesidades e intereses de los profesionales de la educación, para diseñar e implementar una mediación artístico-teatral *online* que mejore el desarrollo de competencias socioemocionales en sus estudiantes/pacientes.

Implementar una mediación artístico-teatral *online* con especial énfasis en las metodologías provenientes de la pedagogía teatral, para impulsar el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes/pacientes.

Evaluar la mediación artístico-teatral *online* realizada, evidenciando cambios y transformaciones en los estudiantes/pacientes y el colectivo, demostrando la adquisición de habilidades como el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía, la colaboración y la autonomía.

Valorar los principales hallazgos encontrados en esta investigación, generando un diagnóstico para reformular una futura mediación

artístico-teatral *online*, a fin de proseguir y perfeccionar el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes/pacientes.

3.4. Metodología

La metodología cualitativa produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable (Taylor y Bogdan, 1986). El investigador cualitativo trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia en que se desenvuelven, observando todas las perspectivas como valiosas. Los métodos cualitativos suelen ser humanistas y sus estudios dan énfasis a la validez de la investigación asegurando un estrecho ajuste entre los datos y lo que realmente la gente hace y dice. Entre sus diseños, uno de los más relevantes es el de la investigación-acción, cuyo propósito es resolver problemáticas y mejorar prácticas concretas, centrándose en aportar información que guíe la toma de decisiones para procesos y reformas estructurales (Hernández y Mendoza, 2020); desde una perspectiva emancipadora el investigador diseña propuestas para generar un profundo cambio social durante cuatro fases que conducirán a un nuevo diagnóstico y a un nuevo espiral de reflexión y acción, ideas inspiradas en las prácticas de Taba (1957), Stenhouse (1988), Elliott (1981; 1990), Pavlish y Pharris, (2011), Freire (2015), entre otros.

Para Martínez (2000), los buenos docentes harían esto en forma normal, como una actividad rutinaria y cotidiana que se perfecciona cuando es acompañada de estrategias, técnicas y procedimientos conducentes a un proceso de investigación riguroso, sistemático y crítico que reúne todos los requisitos de una “investigación científica”. Latorre (2007) agrega que en la investigación-acción el profesorado es el protagonista de la investigación. Desde esta perspectiva, un profesor hospitalario podría realizar una investigación-acción desde la implementación de un plan de mejora que significase cambios profundos dentro su comunidad, especialmente en sus estudiantes/pacientes, los que requieren de una atención especial y en quienes se busca no

retrasar su desarrollo personal ni el de sus aprendizajes (Lizasoáin, 2000). Es por este motivo que se consideró la investigación-acción el diseño más adecuado para desarrollar la siguiente investigación.

3.4.1. PARTICIPANTES

La siguiente investigación se realizó en dos aulas hospitalarias de Chile a las cuales la investigadora ha tenido acceso desde el año 2015, realizando obras de teatro de animación y talleres de mediación artística a los niños/as hospitalarios y sus comunidades mediante la Compañía Perrobufo, que a la fecha dirige y de la cual es actriz-titiritera. El aula Juan Francisco Fresno del hospital clínico de la Red de Salud UC CHRISTUS, ubicada en la Región Metropolitana, en Chile, pertenece a una prestigiosa clínica privada avalada por su capital profesional y tecnológico, que cuenta con los recursos suficientes para operar. Los niños/as que acuden a esta aula provienen de diversas regiones del país; algunos de ellos están incluidos en la lista nacional de trasplante y otros presentan cánceres muy avanzados. Al momento de realizar este estudio sus edades fluctuaban entre los 4 y 17 años y contaban con la presencia y apoyo de sus padres tanto en sus tratamientos como en su educación. Para la muestra de esta investigación se trabajó con 5 niños y niñas de edades de entre los 7 y 12 años. Los participantes y el aula fueron elegidos por la estrecha relación profesional y afectiva que mantiene la investigadora con la comunidad y con su directora, de profesión educadora diferencial, quien a lo largo de estos años se ha manifestado agradecida del trabajo desarrollado por la Compañía Perrobufo, destacando el gran aporte humano y estético entregado a la comunidad; ella fue uno de los informantes clave, junto con la profesora de artes, a lo largo de toda la secuencia de acciones de esta intervención.

En el caso del aula hospitalaria de Puerto Montt del hospital de Puerto Montt de la Región de Los Lagos, en la zona austral de Chile, el acceso al campo se produjo por el nexos realizado con la directora del aula UC, quien cooperó con la investigadora para contactarse con el director de esta aula, profesor de Artes Visuales y máster en

pedagogía hospitalaria de la Universitat de Barcelona. Se eligió esta aula por ser la única en Chile que desarrolla el currículum mediante metodologías artísticas, que es uno de los objetivos principales de la investigación cursada. Esta aula pertenece a un hospital público que recibe a niños de entre 4 y 17 años; para la muestra se trabajó con cinco niños y niñas de entre 9 y 12 años, con un perfil común de capacidades educativas especiales, enfermedades crónicas, estatus socioeconómico bajo, inexistente acceso a la cultura y baja presencia de los padres en el proceso de su tratamiento y educación. Durante la investigación, tanto la profesora del ciclo básico como la educadora diferencial tuvieron una participación activa, siendo agentes colaboradores fundamentales para su óptimo desarrollo. En ambas aulas hospitalarias se manifestó el interés por la implementación de una pedagogía artística, estableciéndose como un mecanismo novedoso e integral para promover el aprendizaje de los niños/pacientes.

En cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de la inteligencia emocional y el desarrollo social, las aulas hospitalarias no consideran una asignatura para ello, en comparación con otras escuelas formales de Chile que promueven estos aprendizajes a través de la asignatura de Orientación (Ministerio de Educación, 2020). Por ende, el desarrollo socioemocional en las aulas hospitalarias es trabajado de manera transversal e integrativa en todas las áreas del conocimiento.

3.4.2. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

En la investigación cualitativa existen diferentes técnicas de recogida de datos cuyo propósito principal es obtener información de los participantes fundamentada en las percepciones, las creencias, las opiniones, los significados y las actitudes (Vargas, 2012). Los grupos de discusión, las expresiones gráficas y las entrevistas fueron valiosos instrumentos empleados para la recogida de la información de esta investigación. En la tabla 1 mostramos un resumen de los instrumentos en relación con los objetivos y el posterior análisis para cada uno de ellos.

Tabla 1
Instrumentos para la recogida de datos

Objetivos	Instrumentos	Análisis
Identificar cuáles son las necesidades e intereses de los profesionales de la educación para diseñar e implementar una mediación artístico-teatral <i>online</i> que mejore el desarrollo de competencias socioemocionales de sus estudiantes/pacientes.	Grupo de discusión en red	Análisis temático
Implementar una mediación artístico-teatral <i>online</i> con especial énfasis en las metodologías provenientes de la pedagogía teatral, para impulsar el desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes/pacientes.	Expresiones gráficas	Análisis de contenido
Evaluar la mediación artístico-teatral <i>online</i> realizada, evidenciado cambios y transformaciones en los estudiantes-pacientes y el colectivo, demostrando la adquisición de habilidades como el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía, la colaboración y la autonomía.	Entrevistas	Análisis temático
Valorar los principales hallazgos encontrados en esta investigación, generando un diagnóstico para reformular una futura mediación artístico-teatral <i>online</i> que prosiga el desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes/pacientes.	Todos los instrumentos (triangulación)	Reflexión final

Fuente: Elaboración propia

3.4.3. PROCEDIMIENTO

Esta investigación se desarrolló durante 5 meses—entre enero y mayo de 2021—, intencionando un cambio social dentro de las dos aulas hospitalarias comprometidas, lo que supuso de principio a fin gran implicancia y colaboración de los participantes a fin de que estos tomarán conciencia de su papel en el proceso de transformación (Sandín, 2003). A continuación, se describirán y especificarán las 4 fases en que se desarrolló esta investigación-acción y los instrumentos aplicados para la recolección de la información.

Primera fase. En esta fase se **identificó un problema** común, utilizando como instrumento de investigación el grupo de discusión conformado por 5 docentes, incluida la investigadora, que trabajaron en red de manera *online* debatiendo cuáles eran los principales problemas comunes que aquejaban a los estudiantes de las dos aulas en estudio en tiempos de pandemia y educación remota. Se concluyó que los estudiantes se encontraban inseguros, estresados, angustiados,

depresivos, con sus sistemas inmunes debilitados, todo lo cual generaba en ellos desmotivación por el aprendizaje. El grupo de discusión decidió resolver este problema diseñando e implementado una mediación para mejorar el desarrollo de competencias socioemocionales, centrando el trabajo en el progreso de las habilidades de autoconocimiento, autorregulación, empatía, colaboración y autonomía, a través de una metodología artístico-teatral *online* que les permitiese a los estudiantes alcanzar un equilibrio emocional, psíquico y físico. Cabe mencionar que, a la fecha, ambas instituciones no habían implementado un programa de esta índole; tan solo realizaron un cuestionario emocional a sus estudiantes a principios del año escolar 2021 de manera de monitorear las condiciones psicoemocionales en que se encontraban.

Segunda fase. La investigadora –persona responsable de este proyecto– utilizó como instrumento de investigación las entrevistas iniciales respondidas por todos los participantes, las cuales le permitieron conocer la percepción sobre las competencias socioemocionales que estos tenían y su predisposición al trabajo mediante una pedagogía artística. Estos datos le ayudaron a realizar el **diseño de la implementación** en colaboración con los docentes de las aulas hospitalarias, que condujo a organizar una secuencia de acción que comprendió 6 sesiones: de la primera a la cuarta se trabajaría con los estudiantes, padres y profesores para lograr mejorar las habilidades socioemocionales de los niños y niñas mencionadas en la fase 1; en la quinta se evaluaría la implementación y en la sexta se retroalimentaría la mediación con miras a volver a comenzar un nuevo ciclo. El diseño de cada sesión fue desarrollado de manera *online* a través de las metodologías propuestas por la pedagogía teatral, teniendo como temática para la sesión 1: autoconocimiento; para la sesión 2: autorregulación; para la sesión 3: empatía y colaboración; para la sesión 4: autonomía; para la sesión 5: evaluación; y para la sesión 6: valoración. Las sesiones comenzaron con un video relacionado con el tema que se trató en cada una de ellas; dichos videos fueron creados por la investigadora con la finalidad de activar el tema y los contenidos que se trabajarían, y motivar la

utilización de la tecnología entre estudiantes y profesores a través de la visualización de videos que fueron elaborados por medio de diferentes técnicas, como *stop motion* y animaciones, entre otras. Estos videos eran seguidos por estrategias de aprendizaje provenientes de la pedagogía teatral, como actividades de sensibilización, vocalización, expresión corporal y expresión gráfica, las cuales fueron impulsando la mejora en el desarrollo de competencias socioemocionales a través de diferentes expresiones artísticas que ayudaron a redescubrir e indagar en el universo interno y el desenvolvimiento social de los estudiantes.

Tercera fase. En esta fase se **implementó** la mediación artístico-teatral *online* en la comunidad, **durante 6 sesiones** desarrolladas entre los meses de abril y mayo de 2021 en cada aula hospitalaria, con una duración de 60 a 90 minutos cada sesión. En el aula hospitalaria UC se trabajaba los días martes desde las 15 p.m., y en el aula hospitalaria de Puerto Montt los días viernes desde las 11 a.m. Cada una de las sesiones se orientó a los objetivos del diseño y los objetivos transversales en el ámbito de la educación socioemocional a partir de la articulación de sus cinco dimensiones: el conocimiento de uno mismo (autoconocimiento), la autorregulación (manejo de las emociones), la autonomía asociada a la capacidad de tomar decisiones y actuar de manera responsable, la empatía y la colaboración. Estas dimensiones se desarrollaron mediante una metodología artística, específicamente de la pedagogía teatral, la cual nos permitió integrar diversas estrategias de las artes para el trabajo de cada sesión. A medida que avanzó la mediación, se fueron redefiniendo problemáticas y tomando nuevas decisiones que se incorporaron en las siguientes sesiones. Una vez finalizada la implementación, se dio paso a la evaluación, en la que se utilizaron instrumentos de investigación como entrevistas finales, que fueron respondidas por todos los participantes, y expresiones gráficas creadas por los niños y niñas, las cuales nos ayudaron a valorar si los objetivos propuestos habían sido alcanzados, junto con proyectar un nuevo ciclo de investigación.

Basándonos en la metodología de la pedagogía teatral y en una de sus estrategias de aprendizaje, se buscó que los niños, niñas, padres y profesores valorasen el trabajo mediante la realización de un dibujo, el que llamamos “emocionario”. Por medio de este debieron responder las preguntas: ¿Qué aprendí durante esta mediación? ¿Cómo me sentí? ¿Cuáles son mis deseos a futuro?¹

Cuarta fase. En esta última sesión se compartió con los participantes un archivo visual compilatorio, el cual nos permitió valorar en conjunto y tomar notas sobre aquellos temas, situaciones y acciones que nos parecieron relevantes tanto para profundizar como para corregir en una siguiente investigación. Se utilizaron todos los instrumentos de la investigación para generar esta reflexión final. La investigadora, junto con los docentes participantes en esta sesión, levantó una pauta para recomenzar un nuevo ciclo de investigación que atienda en mayor profundidad el desarrollo de competencias socioemocionales de los niños y niñas de ambas aulas hospitalarias, siempre en un contexto que estimule el juego y las artes como metodología activa para resolver nuevas problemáticas y generar cambios y transformaciones en y para la comunidad.

3.4.4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La información obtenida se sometió a un proceso de análisis, como exige toda investigación cualitativa. Se realizaron simultáneamente la recolección y el procesamiento de los datos. El investigador estuvo inmerso en el campo de estudio y abocó sus observaciones al dato, considerando tanto su interpretación como la de los otros sujetos implicados, con la finalidad de fortalecer la comprensión del fenómeno social investigado (Bonilla y López, 2016) por tratarse de un proceso metódico, sistemático e interpretativo, propio del paradigma cualitativo. La teoría fundamentada nos permitió comprender los datos recogidos en esta investigación aplicando el procedimiento

1 Ver anexo Foto-ensayo.

propuesto por el análisis temático (Crowe et al., 2015) y el análisis de contenido para la propuesta de intervención (González, 2015).

A. ANÁLISIS TEMÁTICO

El análisis temático se realizó a través de los instrumentos de recogida de datos, como grupos de discusión en red y entrevistas iniciales y finales. Para realizar este análisis se comenzó con una lectura de la información que fue seguida por la generación de códigos iniciales (C), los cuales fueron:

- C: Educación *online*
- C: Sensaciones
- C: Opinión sobre el contexto educativo actual
- C: Opinión sobre formación docente para el aprendizaje socioemocional
- C: Confianza y empatía
- C: Relevancia del desarrollo socioemocional en la educación
- C: Resignificación del aprendizaje
- C: Relevancia del arte en la educación
- C: Emociones
- C: El teatro como estrategia sensible de aprendizaje
- C: Opinión sobre el arte en la educación
- C: Impacto del arte en la educación
- C: Adaptación al contexto

Esto permitió analizar en su conjunto los datos y su significado, agrupando los códigos en ideas relacionadas, lo que dio lugar a cuatro temas que arrojaron las correspondientes dimensiones referidas a los ámbitos:

- a) Competencias socioemocionales
- b) Educación en contexto de pandemia
- c) Acción docente
- d) Arte en la educación

Respecto del tema “competencias socioemocionales”, en este se agruparon categorías referidas a emociones, sensaciones, confianza y empatía, y relevancia del desarrollo socioemocional.

El tema “educación en contexto de pandemia” recogió categorías relativas a lo que ocurre con la adaptación al contexto, la educación *online* y la resignificación del aprendizaje.

El tema de “acción docente” incluyó categorías de opinión sobre el contexto actual, opinión sobre el arte en la educación y opinión sobre formación docente para el aprendizaje socioemocional.

El tema “arte en la educación” incluyó aspectos relacionados con la relevancia del arte en la educación, el impacto del arte en la educación y el teatro como estrategia sensible para el aprendizaje (ver tabla 2).

Tabla 2
Temas y categorías correspondientes

Tema	Categorías incluidas
Competencias socioemocionales	Emociones Sensaciones Confianza y empatía Relevancia del desarrollo socioemocional
Educación en contexto de pandemia	Adaptación al contexto Educación <i>online</i> Resignificación del aprendizaje
Acción docente	Opinión sobre el contexto actual Opinión sobre el arte en la educación Opinión sobre formación docente para el aprendizaje socioemocional
Arte en la educación	Relevancia del arte en la educación Impacto del arte en la educación Teatro como estrategia sensible para el aprendizaje

Fuente: Elaboración propia

B. ANÁLISIS DE CONTENIDO

Para realizar el análisis de contenido se elaboró una lista de razones que explican por qué las expresiones gráficas (dibujos) de los niños/as son útiles para el análisis de esta investigación:

- El dibujo resulta una técnica eficaz para conocer el significado de un tema particular en la infancia. A través del dibujo observamos el pensamiento del niño/a en acción y la búsqueda de soluciones que surgen de su experiencia.
- El niño/a, a través del dibujo, se expresa de manera espontánea y directa. Plasma en el papel una idea fresca sin rectificar o anular las cosas que manifiesta, como podría ocurrir utilizando solamente el método de la entrevista o una conversación entre el niño/a y el adulto.
- El dibujo, además, es una respuesta rápida con la que es posible obtener mucha información en poco tiempo.
- Finalmente, mientras los niños/as realizan el dibujo, la misma imagen, la observación del proceso y el dialogo entre los niños/as nos pueden ayudar a entender cómo se están comprendiendo los significados de esas historias y qué valores se asumen de manera inconsciente.
- Una vez definidos los motivos por los que consideramos válida la utilización del dibujo infantil como estrategia de investigación, se detallarán ahora los criterios aplicados en el análisis de contenido de los dibujos recogidos. Estos criterios se establecieron como resultado de la lectura de diferentes estudios acerca del dibujo infantil, como los de Judith Williamson (1978), Aureliano Sáinz (2003) y Luisa María Martínez (2004).
- Como resultado de la utilización de la pedagogía teatral, y refiriéndonos específicamente a la sesión 5: “Evaluación en su actividad de expresión gráfica”, se solicitó realizar un dibujo que los niños llamaron “emocionario”, del cual se estudiaron los símbolos, atendiendo al significado afectivo de los niños/as, quienes quisieron expresar sus emociones dándoles significados a las figuras representadas. Es decir, se observó la relación que se establece entre los rasgos y características de sus personajes,

objetos o proyecciones y cómo estas representaciones tienen un origen emocional. Se consideraron estas características:

- a. Forma de utilizar el **tamaño y el color** en la representación: posible indicador de la importancia de lo representado.
- b. Forma de representar la **expresión**: expresiones faciales utilizadas y asociación de esas expresiones faciales con figuras concretas: ¿Quién se muestra feliz, orgulloso/a, triste, etc.?
- c. Forma de representar **aspectos relacionales y afectivos**: ¿Quiénes acompañan a los personajes? ¿Dónde los ubican? ¿Perspectivas futuras?
- d. Forma de representación del **espacio en el que ubican los personajes**: ¿Dónde me encuentro hoy? ¿Dónde me proyecto en el mañana?

3.4.5. CRITERIOS ÉTICOS Y DE RIGOR EN LA INVESTIGACIÓN

En cuanto a los criterios éticos y de rigor en la investigación, se trabajó con un documento de consentimiento informado para todos los participantes *online*, detallando el nombre del proyecto, “Mediación artístico-teatral online, para el desarrollo de competencias socioemocionales de niños y niñas en contextos hospitalarios en tiempos de Covid-19”.

En el epígrafe de cada entrevista se precisó: *“Si rellena los datos que estamos solicitando, entendemos que acepta colaborar, sabiendo que es libre para dejar de participar en cualquier momento del proceso de la investigación”*.

La situación de pandemia nos obligó a recurrir a la recogida de datos por vía telemática.

4. ANÁLISIS

4.1. Análisis temático²

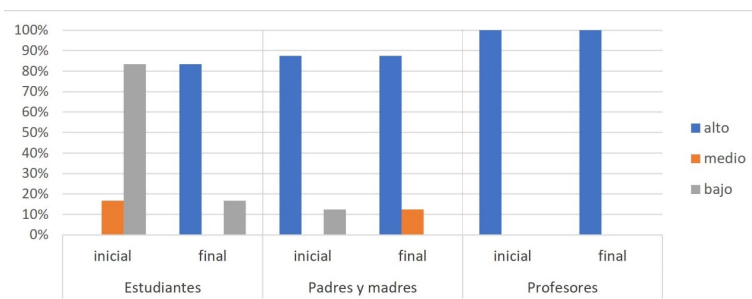
Los resultados se efectuaron a través del análisis temático realizado en el grupo de discusión en red y las entrevistas iniciales que se aplicaron al comienzo de esta investigación, durante la recogida de información vinculada a la problemática planteada. En el desarrollo de la mediación fueron surgiendo nuevos cuestionamientos y acciones, las cuales nos llevaron a realizar una entrevista final que nos permitió complementar la información inicial, constatando los efectos de la intervención en los niños, niñas, padres y profesores. Se utilizaron criterios de evaluación: alto, medio, bajo, para describir valoraciones positivas y negativas en voz de los participantes respecto de cada temática.

A. VALORACIÓN DEL TEMA SOBRE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

A continuación, se pueden ver las valoraciones de las competencias socioemocionales entregadas por los estudiantes en las entrevistas iniciales, en las que manifestaron una valoración negativa (bajo) respecto del conocimiento de estas, mientras que padres, madres y profesores las consideran relevantes para el óptimo desarrollo de los niños/as. Sin embargo, en las entrevistas finales los estudiantes valoraron positivamente (alto) el haber adquirido competencias socioemocionales durante el transcurso y una vez finalizada la mediación.

2 Tanto en las entrevistas iniciales como en las finales, de 10 estudiantes encuestados, 6 respondieron; de 8 padres y madres encuestados, 8 respondieron; y de 4 profesores encuestados, 4 respondieron.

Figura 1
Valoración de las competencias socioemocionales



En cuanto a los criterios de valoración respecto del tema “competencias socioemocionales”, en las entrevistas iniciales los participantes expresaron ideas como las siguientes:

No sé identificarlas. (Estudiante 2)

De todas maneras, creemos que es algo primordial e importante el desarrollo emocional. (Padre 8)

Dentro de mi formación manejo algunos aspectos de la educación emocional en capacitación de pedagogía hospitalaria, considerándola muy importante. (Profesor 2)

En cuanto a los criterios de valoración respecto del tema “competencias socioemocionales”, en las entrevistas finales los estudiantes expresaron el haber adquirido habilidades de autoconocimiento, autorregulación, empatía, colaboración y autonomía, ejemplificadas en:

... los sentimientos buenos o malos son sentimientos y hay que aprender a aceptarlos, así como yo me acepto a mí misma. (Estudiante 1)

Siento felicidad de que alguien me entendiera. (Estudiante 1)

El taller me gustó mucho porque me reía, conversaba, decía que quería ser yo cuando adulta, etc. (Estudiante 5)

... la tía Carmen es muy simpática y ella nos ayudó a expresar lo que sentíamos y también por los videos, dibujos, etc. (Estudiante 4)

Los padres y profesores agregaron:

Sin duda siempre estas instancias aportan mucho al desarrollo emocional y expresivo de cada niño. Muchas gracias por todo. (Padres 5)

... se formó un foro de conversación en el que pudieron los niños ver que hay más personas que sienten lo mismo que ellos. (Padres 2)

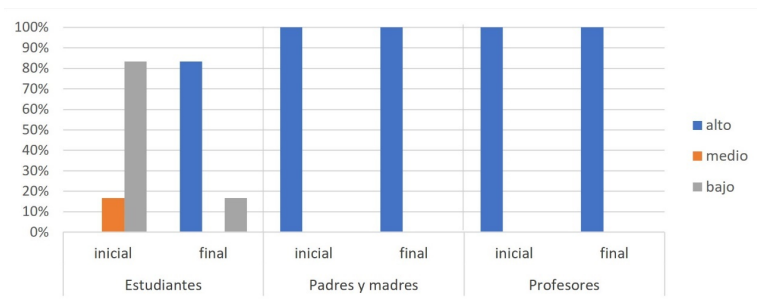
La mediación tuvo un impacto muy positivo en los niños y niñas, brindándoles un espacio de contención y autoconocimiento distinto a las actividades que realizan habitualmente y que tienen relación con el currículum. Los estudiantes se mostraron mucho más dispuestos y comprometidos con el grupo y sus compromisos escolares. (Profesor 4)

Siento que tengo un gran trabajo como profesora hospitalaria en tratar de guiar a mis estudiantes en el desarrollo socioemocional, con el fin de que sean personas más felices y que nuestro espacio escolar tiene un rol tan crucial, ya que en algunos casos es el único lugar donde se pueden sentir escuchados. (Profesor 3)

B. VALORACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO DE PANDEMIA

A continuación, se presenta la valoración de la educación en el contexto de pandemia que ofrecieron los estudiantes en las entrevistas iniciales, en las que manifestaron una valoración negativa (bajo) frente al desarrollo de clases *online*, mientras que padres y profesores las valoraron positivamente (alto). Sin embargo, en las entrevistas finales los estudiantes valoraron positivamente (alto) el haberlas realizado en el transcurso de la mediación.

Figura 2
Valoración de la educación en contexto de pandemia



En cuanto a los criterios de valoración respecto del tema “educación en contexto de pandemia”, mediante las entrevistas iniciales los participantes expresaron:

No me gustan, porque no puedo hablar en persona con mis amigos y jugar. (Estudiante 3)

El tener clases *online* en pandemia significa que los niños puedan tener continuidad de sus estudios de una forma segura. (Padres 2)

Cualquier grano de arena que contribuya al desarrollo de las emociones de nuestros estudiantes, sobre todo en contextos donde existe mucha carga emocional, es bienvenida. (Profesor 1)

En cuanto a los criterios de valoración respecto del tema “educación en contexto de pandemia”, en las entrevistas finales los estudiantes expresaron haber disfrutado de cada sesión, teniendo gran relevancia para ello la participación. Lo evidencian en declaraciones como:

Antes de la mediación me sentía más seria, triste y aburrída, no me gustaban las clases *online*; ahora me gustaría que siguieran estas clases, porque la tía Carmen es muy simpática y ella nos ayudó a expresar lo que sentíamos y también por los videos, dibujos y todas las actividades que realizamos y nos permitían expresarnos y aprender. (Estudiante 5)

Por su parte, los padres y profesores señalaron:

Me gustó. Mucho. Y ojalá que haya más clases así. (Padres 1)

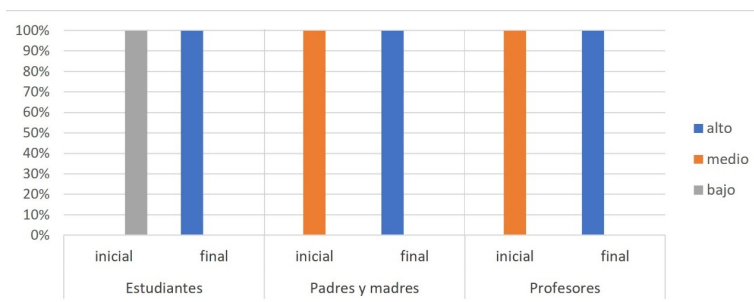
A mí me gustó mucho, porque los hijos aprenden y se divierten. (Padres 2)

Sin duda ha sido de gran beneficio para los que pudieron participar; el sentir un espacio diferente, acogedor, es un regalo. (Profesor 2)

C. VALORACIÓN DE LA ACCIÓN DOCENTE

A continuación, se muestra la valoración de la acción docente dada por los estudiantes en las entrevistas iniciales, en las que manifestaron una valoración negativa (bajo) frente a las estrategias planteadas en las clases *online*, mientras que padres y profesores les entregaron una valoración intermedia (medio). Sin embargo, en las entrevistas finales los estudiantes, padres y profesores valoraron positivamente (alto) el accionar docente durante en el transcurso de la mediación.

Figura 3
Valoración de la acción docente



En cuanto a los criterios de valoración respecto del tema “acción docente”, en las entrevistas iniciales los participantes expresaron:

Me gustaría que las clases fueran mucho mejor. (Estudiante 1)

No me gusta participar. (Estudiante 3)

Lo que nos gusta como familia es la atención personalizada y el cariño en la enseñanza a los niños. (Padres 6)

De acuerdo al sello de nuestra escuela hospitalaria y lo que sabemos respecto al impacto del arte en el proceso de recuperación de la salud de los estudiantes, integramos herramientas sencillas en las actividades pedagógicas, que permiten potenciar las habilidades de los estudiantes que viven la enfermedad y que además se encuentran sujetos al contexto de la pandemia. (Profesor 3)

En cuanto a los criterios de valoración respecto del tema “acción docente”, en las entrevistas finales los estudiantes expresaron haber disfrutado las sesiones, valorando positivamente la mediación, lo que se evidencia en los siguientes testimonios:

... las clases son muy lindas y me gustaría volver a participar de nuevo. ¡Gracias! (Estudiante 1)

... quiero volver con estas clases, muchas gracias por todo, tía Carmen Gloria. (Estudiante 6)

Los padres y profesores señalaron:

Siempre, estas experiencias de acercar a los niños de manera lúdica son muy atractivas para ellos y en la actividad son muy agradecidos. (Padres 5)

... muchas veces los profesores nos complicamos con tener muchos materiales o factores externos para preparar una buena sesión y con esta mediación pudimos vivenciar que con actividades simples, bien dirigidas e integrales –donde los contenidos de diversas áreas entran a dialogar–, se pueden obtener resultados exitosos y bellos. (Profesor 2)

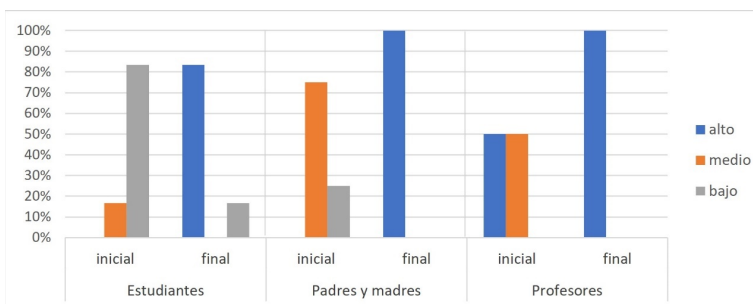
Nos gustaría implementar estrategias artísticas en diferentes asignaturas e ir viendo en los niños y niñas cuáles son sus talentos y cuáles son las actividades que más les gustaría hacer. En matemáticas, por ejemplo, ver las figuras geométricas a través de la observación de la naturaleza, la proporcionalidad en el dibujo. En la geografía, ver grandes personajes, caracterizarlos, dramatizarlos, trabajar las emociones del personaje y ver que otras personas, a pesar de sus dificultades, pueden lograr sus objetivos. (Profesor 3)

El que a través de acciones simples se pueden obtener grandes resultados es un aprendizaje que me llevo; muchas veces buscamos tener muchos materiales, o lugares especiales, pero a veces basta una música, una canción, un juego. Lo importante es estar dispuesto a “jugar y pasarlo bien”, sobre todo los niños hospitalarios. (Profesor 1)

D. VALORACIÓN DE LAS ARTES EN LA EDUCACIÓN

A continuación, se presenta la valoración de las artes en la educación según los estudiantes en las entrevistas iniciales, en las que manifestaron una valoración negativa (bajo) frente a estas prácticas pedagógicas, mientras que padres y profesores les entregaron una valoración intermedia (medio). Sin embargo, en las entrevistas finales los estudiantes, padres y profesores valoraron positivamente (alto) las artes en la educación como un recurso fundamental para el aprendizaje, más aún aplicada en niños hospitalarios.

Figura 4
Valoración de las artes en la educación



En cuanto a los criterios de valoración respecto del tema “arte en la educación”, en las entrevistas iniciales los participantes expresaron:

No me gusta ninguno. (Estudiante 2)

Será una experiencia nueva y entretenida para mis hijos. (Padres 8)

... he visto en proyectos escolares como el arte ha permitido a nuestros estudiantes desarrollarse en términos de autoconocimiento y autonomía, generando una mejora paulatina en diversas áreas del aprendizaje e interacción con sus pares, profesores e incluso el núcleo familiar. (Profesor 3)

En cuanto a los criterios de valoración respecto del tema “arte en la educación”, en las entrevistas finales los estudiantes expresaron haber disfrutado de cada sesión, valorando el aporte del arte en la educación para su desarrollo socioemocional, lo que se ejemplifica en estos testimonios:

Me gustaron mucho estas clases porque podemos hacer actividades muy bakanes y podemos estirarnos cuando nos dicen. (Estudiante 2)

... siento que ahora confío más en mí misma, siento mucha confianza con la tía Carmen Gloria; las actividades que ellas nos dio eran muy lindas, creativas, además ella canta muy bonito. Me gustó cuando dibujamos qué queríamos ser cuando grandes: yo quiero ser profesora como ella. Yo sé que a todos mis compañeros les gustaría conocer a la tía Carmen en persona. (Estudiante 5)

Por su parte, los padres y profesores agregaron lo siguiente:

... haber elegido una pedagogía artística permitió unir los lazos, mejorar nuestra convivencia en el día a día, estar más contentos al momento de conectarnos a nuestra clase, tener mejor disposición y aprender mucho más. Los videos dispuestos por Carmen Gloria fueron lo mejor, una tremenda herramienta motivadora de cada sesión, partiendo por su maravillosa preparación; al igual que las canciones, que nunca voy a olvidar y espero ahora cantarlas junto a los niños en las clases. (Profesor 3)

... esto sirvió mucho a mi hijo y aprendió mucho; ojalá vuelvan con las mismas clases. (Padre 3)

Sin duda, estas instancias aportan mucho al desarrollo emocional y expresivo de cada niño. Muchas gracias por todo. (Padres 5)

A mí me gustó mucho, porque los hijos aprenden y se divierten. (Padres 2)

En lo profesional y personal, la experiencia ha sido muy enriquecedora, ya que junto a los niños y niñas vivenciamos cómo el arte teatral nos conecta con las emociones y nos permitió comunicarnos de una manera muy profunda, la que fortaleció los lazos, generó compromiso y propició la empatía. Lo anterior permitió entregar herramientas sencillas pero muy relevantes en relación con su autoconocimiento. (Profesor 1)

A pesar de que en nuestra labor como docentes y por sobre todo en el contexto hospitalario se vela por la salud emocional de los estudiantes, ya que antes que alumnos son pacientes que sufren alguna dolencia crónica o social, donde siempre debemos estar atentos a las señales que los estudiantes entregan... quizás esta instancia nos entregó más herramientas a través de las artes para poder abordar esta área que siempre es necesario cuidar. (Profesor 4)

Nos gustaría desarrollar una unidad anual de aprendizaje socioemocional, donde el arte pueda permitir hacer más entretenidas las actividades pedagógicas. (Profesores 3 y 4)

Efectivamente, en el transcurso de la mediación pude observar y aprender algunas estrategias que he intentado ir replicando dentro de las clases, con el sentido de que los niños sigan desarrollando aspectos del área socioemocional y, por otra parte, utilizar el positivo impacto que tiene el arte en el aprendizaje de diversas áreas. (Profesor 2)

4.2. Resultados del análisis de contenido

Del análisis de contenido surgieron símbolos de significado afectivo en los niños mediante las estrategias provenientes de la pedagogía teatral aplicadas, entre otras instancias, a través del dibujo “emocionario”, en el que expresaron cómo se sintieron en el transcurso de la mediación y sus proyecciones a futuro. Mediante este análisis se obtuvieron los siguientes resultados:

a. Según la forma de utilizar el **tamaño y el color** en la representación

En todos los dibujos las representaciones de sus manos son grandes, al igual como ellos se visualizan en el futuro. Demuestran confianza y seguridad en lo que están expresando mediante el tamaño de sus dibujos. Los trazos son continuos y de buena precisión, lo que connota entusiasmo en la actividad y voluntad. Los colores rojos, anaranjados y amarillos están muy presentes en los dibujos de los niños y niñas, y representan la alegría de vivir, la curiosidad y la necesidad del contacto social. Por su parte, los dibujos de las docentes contienen gran cantidad de tonos azules, verdes y celestes, los que expresan paz y tranquilidad, madurez, sensibilidad e intuición.

b. Según la forma de representar la **expresión**

En todos los dibujos en los que su expresión es fácil, se ven sonrientes y felices; así como hay otros dibujos no tienen expresiones faciales, pero sí los brazos arriba y la representación de accesorios que denotan felicidad.

c. Según la forma de representar **aspectos relacionales y afectivos**

Están en contacto con la naturaleza y el ambiente hospitalario, además de las personas que habitan en este. Manifiestan por escrito cuáles son sus sueños, por ejemplo mediante la imagen de una torre Eiffel que expresa los deseos de una estudiante por viajar por el mundo; mariposas de múltiples colores dibujadas por la estudiante y sus deseos de ser bailarina; notas musicales de parte de una profesora, que expresan su interés y gusto por incluir más música en sus clases, entre otras representaciones significativas. Junto con esto se proyectó la convicción de que los tratamientos serían óptimos. Se ven niños esperanzados al igual que sus profesoras, que se manifiestan alegres y comprometidas.

d. Según la forma de representar **el espacio donde se ubican**

En la mayoría de los dibujos podemos observar una figura presente ubicada en su contexto actual: casa, hospital, en contexto de

pandemia; el movimiento de estas imágenes refleja el deseo de seguir creciendo. Tan solo en una profesora se pudo observar una actitud muy contemplativa de su realidad, representándose de espaldas.

5. DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación respondieron a nuestros instrumentos y su posterior análisis, y dieron paso a la discusión sobre los principales hallazgos encontrados en relación con la literatura. Comenzamos por aquellas mejoras que se observaron respecto de la convivencia escolar en ambas aulas hospitalarias, donde los niños/as, padres, madres y profesores lograron comprender y aplicar el trabajo en comunidad, generando posibilidades de cambio; internalizaron el aprendizaje de que, aunque el cambio es difícil, vale la pena abordarlo (Freire 2006, 2012), siendo este cambio una posibilidad de comenzar a socializar en y con la comunidad, compartiendo ideas, intereses y problemas que se pueden resolver mediante la toma de acuerdos; asimismo, se valorizó la práctica de una pedagogía para la paz y el desarrollo de nuevas formas educativas de entendimientos entre los seres humanos (Paveli, 2014). Este proceder generó una importante rehabilitación de los lazos entre los padres y profesores, potenciando el desarrollo integral de sus hijos y alumnos (Pérez Ramírez, 2015); estos últimos experimentaron estas dinámicas como una instancia de aprendizaje continuo y con sentido que les permitió adquirir herramientas socioemocionales para seguir desarrollándose en un mundo complejo.

Durante la mediación los estudiantes/pacientes lograron dar significado a las habilidades de autoconocimiento, autorregulación, empatía, colaboración y autonomía, competencias intrínsecas en cada ser humano, útiles para desarrollarse personalmente y en sociedad. De este modo, lograron ser capaces de resolver problemas, asumir la responsabilidad por su bienestar personal incluyendo el autocuidado y desarrollar relaciones sociales efectivas; asimismo, fueron comprensivos, considerados y respetuosos, y tomaron

decisiones moralmente sólidas, reflejadas en el transcurso de la mediación artístico-teatral *online* (Elías, 2003). Por su parte, los profesores pudieron darse cuenta de lo descendidos que estaban sus estudiantes/pacientes en el ámbito socioemocional, dimensión tan importante dentro de un aula hospitalaria, tal como señalan De la Peña y Quevedo (2018), para quienes la influencia de un contexto diferente, la relación obligada con personas diferentes y en ambientes diversos dificulta la capacidad de adaptarse y de sobrellevar la situación presente, generando sentimientos negativos e incluso el aislamiento y la aversión. De ahí la importancia de generar prácticas en pro del desarrollo de estas competencias.

En este contexto, los docentes fueron capaces de observar, reflexionar y descubrir la importancia de implementar –en un momento posterior a esta mediación– una asignatura que atienda por completo el desarrollo de competencias socioemocionales, tarea que se concibió como uno de los objetivos prioritarios de su reestructuración curricular. Por otro parte, los padres y madres se comprometieron durante esta mediación, llevada a cabo en tiempos de pandemia, a contribuir en el proceso de aprendizaje emocional de sus hijos e hijas, ya que observaron importantes mejoras físicas, psíquicas y emocionales en ellos, observaciones que apoyaron la moción de los docentes (Bhamani et al., 2020).

A través de la mediación, los profesores aprendieron nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje, considerando prácticas que ellos realizaban en otras asignaturas paralelas a la mediación, como la pedagogía teatral, la cual se ha caracterizado por buscar en el teatro un nuevo recurso de aprendizaje, motivador de la enseñanza, facilitador de la capacidad expresiva, contenedor de la diferencia, ente de sanación afectiva y proveedor de una experiencia creativa (García-Huidobro, 2018).

Por su parte los estudiantes ejecutaron con gran gusto estas prácticas pedagógicas, las cuales les permitieron expresarse libremente, poner de manifiesto sus dolencias, intereses y necesidades a través de la manifestación artística, lo que favoreció que se conectaran con sus

dimensiones sensorial, afectiva, corporal y cognitiva (Marín, 2003). Para los estudiantes hospitalarios, el arte y los artistas les permiten llevar de mejor manera sus condiciones de vida, proporcionándoles diversos medios para sentirse mejor consigo mismos, adquirir autoconfianza y sentirse un poco más felices (Belver, 2011). El arte fue vivenciado como un vehículo para sanar enfermedades físicas, psíquicas y emocionales. Se rescató el valor del arteterapia, la musicoterapia, la danzaterapia y el teatroterapia en cuanto componentes de la medicina complementaria, útiles para el tratamiento de diversas enfermedades que involucran una gran carga emocional para los pacientes (Rosti, 2012).

A consecuencia de la pandemia, la educación en las aulas hospitalarias comprometidas en esta investigación se desarrolló vía *online* mediante la incorporación de las TIC, herramientas con las cuales los docentes pueden combinar, con los recursos adecuados, tres aspectos fundamentales para la educación hospitalaria: formación, emoción y diversión (Proyecto ARCE, 2011). Por ello, las activaciones de cada sesión supusieron el uso de estas tecnologías al servicio de las artes y orientadas a la estimulación socioafectiva de los estudiantes. Las TIC permitieron una mayor participación de los estudiantes/pacientes en el transcurso de la mediación artístico-teatral *online*, y se consiguió gran conectividad y asistencia al trabajo realizado en red por toda la comunidad.

Finalmente, cabe señalar que una pedagogía que se construye desde el amor y en diálogo con la comunidad escolar genera confianza en el desarrollo del aprendizaje. La pedagogía hospitalaria se visualiza como un proceder inclusivo, mediante una enseñanza motivadora, flexible, dinámica, creativa y orgánica, que concitó en esta investigación una gran participación de la comunidad.

Diversas investigaciones científicas confirman y ponen de manifiesto que lo emocional fundamenta lo racional (Damasio, 2014, 2018), lo sensible a lo inteligible. Para Zubiri (2004), inteligir es un modo de sentir, y sentir es en el hombre un modo de inteligir.

Respecto de las limitaciones de este trabajo, estas refieren a la ausencia de presencialidad de parte de los niños/as, quienes necesitan

del contacto físico de aquellos que los cuidan y educan. Por otra parte, la educación *online* de niños/as hospitalarios requiere de una flexibilidad en el tiempo de cada sesión, que es difícil programar con precisión debido a la necesidad de los estudiantes de ser escuchados y debatir sus intereses con otros de igual condición que ellos. Como las aulas hospitalarias se ubicaban en distintas zonas geográficas de Chile, hubo rasgos que diferenciaron a sus participantes, como, por ejemplo: los niños de la zona central tenían total acceso a equipos tecnológicos y buena conectividad; en cambio, los de la zona sur tuvieron poco acceso a equipos tecnológicos, ya que provienen de familias de escasos recursos y su conectividad era inestable debido a la localización geográfica de sus hogares, lo que dificultó a veces el óptimo desarrollo de sus aprendizajes.

BIBLIOGRAFÍA

- Arredondo, T. (2018, 30 de enero). Todos los niños tienen derecho a recibir clases, sin importar su condición de salud o económica. *Revista de Educación*. <http://www.revistadeeducacion.cl/12058-2/>
- Arredondo, T. (2020). *Escuelas y aulas hospitalarias en Chile*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3dPwcmK>
- Battle, S. (2009). *Arte terapia*. Obelisco.
- Belver, M. (2011). El arte y la educación artística en contextos de salud. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23, 11-17. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2011.v23.36739
- Bhamani, S., Makhdoom, A., Bharuchi, V., Ali, N., Kaleem, S., y Ahmed, D. (2020). Home Learning in Times of COVID: Experiences of Parents. *Journal of Education and Educational Development*, 7(1), 9-26. <http://dx.doi.org/10.22555/joeeed.v7i1.3260>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

- Bonilla, M. y López, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio*, 57, 305-315. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Bustos, C. y Cornejo, R. (2014). Sentidos del trabajo en docentes de aulas hospitalarias: Las emociones y el presente como pilares del proceso de trabajo. *Psicoperspectivas*, 13(2), 186-197. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue2-fulltext-365>
- Calvo, M. (2017). La pedagogía hospitalaria: clave en la atención al niño enfermo y hospitalizado y su derecho a la educación. *Aula*, 23, 33-47. <https://doi.org/10.14201/aula2017233347>
- Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad. (2016). *Comentario general n.º 4. Artículo 24. El derecho a la educación inclusiva*. Naciones Unidas. <https://altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/noticia/Derecho-a-la-Educacion-Inclusiva-Art-24-Comentario-ONU-2016.pdf>
- Crowe, M., Inder, M. y Porter, R. (2015). Conducting qualitative research in mental health: Thematic and content analyses. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 49(7), 616-623. <https://doi.org/10.1177/0004867415582053>
- Damasio, A. (2014). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Booket Paidós.
- Damasio, A. (2018). *El extraño orden de las cosas. La vida, los sentimientos y la creación de las culturas*. Ariel.
- De la Peña, C. y Quevedo, N. (2018). Estudio en aulas hospitalarias: relación entre resiliencia, inteligencia emocional y habilidades motrices. *Revista de Pedagogía*, 39(104), 127-146. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/15706
- Del Canto, L., García-Huidobro, V., Sedano, A. y Compañía La Balanza. (2021) *Teatro Aplicado en Educación*. Universidad Católica de Chile.

- Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. (2015). *Proyecto CurARTE*. USAI-UCM. <https://didacticadelaexpresionplastica.files.wordpress.com/2015/08/curarte.pdf>
- Elías, J. (2003). *Aprendizaje académico y socioemocional*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Elliott, J. (1981). *A framework for self-evaluation in schools*. University of Cape Town.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fundación Teatroamil. (2018, 5 de septiembre). Domo teatral intervendrá aulas hospitalarias y centros de Sename en Santiago [nota de prensa]. <https://fundacionteatroamil.cl/noticias-2019/domo-teatral-intervendr%C3%A1-aulas-hospitalarias-y-centros-de-sename-en-santiago/>
- García, A. (2012). *Escuelas hospitalarias en España, Suecia y Argentina: evolución y situación contemporánea de las instituciones comprometidas con la educación de niños y adolescentes en situación de enfermedad* [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Biblios e-archivo. <http://hdl.handle.net/10486/9114>
- García, A., Ruiz, G. (2014). El derecho a la educación y la educación para la diversidad: el caso de las escuelas y aulas hospitalarias en Europa. *Journal of Supranational Policies of Education*, (2), 72-92. <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/5628>
- García-Huidobro, V. (2018). *Pedagogía teatral. Metodología activa en el aula*. Universidad Católica.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.

- González, A. (2015). Estrategias metodológicas para la investigación del usuario en los medios sociales: análisis de contenido, teoría fundamentada y análisis del discurso. *El Profesional de la Información*, 24(3), 321-328. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.mar.12>
- González, J. L., Polaino, A. (1990). *Pedagogía hospitalaria: actividad educativa en ambientes clínicos*. Narcea.
- Grau, C. y Ortiz, M. (2001). *La pedagogía hospitalaria en el marco de una educación inclusiva*. Aljibe.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Kremser, S. y Senz, B. (2008). Ejemplos de e-learning en hospitales europeos. En H. Bienzle (Ed.), *eHospital: e-learning para pacientes hospitalizados* (pp 15-24). Die Berater.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Lizasoáin, O. (2000). *Educando al niño enfermo: perspectivas de la pedagogía hospitalaria*. Pamplona.
- Lourdes, P. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro*, (46), 0-21. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004607>
- Marín, R. (2003). *Didáctica de la educación artística*. Alhambra.
- Martínez, L. (2004). *Arte y símbolo en la infancia*. Octaedro.
- Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1), 27-39.
- Milicic, N. y Marchant, T. (2020). Educación emocional en el sistema escolar chileno: un desafío pendiente. En M. Corvera y G. Muñoz (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 52-77). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bit.ly/30VSHiL>

- Ministerio de Educación. (2020). *Convivencia para la ciudadanía* [sitio web]. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/>
- Motos, T. y Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado: Teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia*. Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/02/10147.pdf>
- Motos, T., Álamo, J., Lee, D. y Ortega, P. (2015). Playback Theatre: audience's thinking. *Razón y Palabra*, (92). http://www.razonypalabra.org.mx/N/N92/Varia/02_MotosAlamoLeeOrtega_V92.pdf
- Paveli, A. (2014). Del presente al futuro: de la educación para la paz a la pedagogía para la paz. *Ra-Ximhai*, 10(2), 257-289. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46131266011>
- Pavlish, C. P. y Pharris, M. D. (2011). *Community-Based Collaborative Action Research: A Nursing Approach*. Jones & Bartlett.
- Pérez Ramírez, P. (2015, 12 de septiembre). La importancia de los roles en los procesos educativos [Editorial]. *Dominio Medios*. <https://dominiomedios.com/la-importancia-de-los-roles-en-los-procesos-educativo/>
- Proyecto ARCE. (2011). *Aulas hospitalarias* [sitio web]. <http://www.aulashospitalarias.es/aulas-hospitalarias/>
- Ramírez, F. (2018). *La educación artística en la pedagogía hospitalaria chilena*. Universitat de Barcelona.
- Roa, C. (2008). Una experiencia desde el trabajo interdisciplinar. *Colombia Ecos Hospitalarios/Orden Hospitalaria de San Juan de Dios*, (29), 21-26.
- Rosti, L. (2012). Arteterapia per i bambini en ospedale. *La Pediatria Medica e Chirurgica: Pediatria Médica y Quirúrgica*, 34,(6), 299. <https://pediatrmedchir.org/index.php/pmc/article/view/56/56>
- Sánchez, C. (2014). *Drama para el aprendizaje creativo: pedagogía teatral en acción*. Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Sáinz, A. (2003). *Conocer al niño a través de sus dibujos*. Eneida.

- Sandín, M. (2003) *Investigación cualitativa en educación*. McGraw and Hill Interamericana.
- Stenhouse, L. (1988). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Taba, H. y Noel, E. (1957). *Action research: a case study*. ASCD.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Paidós.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas*. Siglo XXI.
- UNESCO. (2006). Hoja de ruta para la educación artística. En *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa, Portugal. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17662>
- UNICEF. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. UNICEF, Comité Español. <https://bit.ly/3yh2uzz>
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139. <https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.436>
- Violant, V. (2015). *Bases de la pedagogía hospitalaria aplicada a las etapas vitales*. Aljibe.
- Violant, V., Molina, M. y Pastor, C. (2009). *Pedagogía hospitalaria: Necesidades, ámbitos y metodología de intervención*. Ministerio de Educación.
- Williamson, J. (1978). *Decoding Advertisements: ideology and meaning in advertising*. Marion Boyars.
- Zubiri, X. (2004). *Inteligencia sentiente*. Tecnos.

Fecha de recepción: 16 de mayo de 2022
Fecha de aceptación: 25 de mayo de 2022

ANEXO



Sánchez, C. (2021). Foto Ensayo. Mediación Artística *online* para el desarrollo de Competencias Socioemocionales. Aula Hospitalaria UC y Aula Hospitalaria Puerto Montt, Chile.



Enfoques pedagógicos y estrategias didácticas en educación de personas jóvenes y adultas

Pedagogical approaches and teaching strategies in education of young and adult people

Karen López Ibáñez | Valeria Cardenasso Carrasco
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

RESUMEN

En Chile, la modalidad regular de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) se dirige a quienes, por diferentes razones, no han concluido la escolaridad obligatoria en la edad estipulada para ello.

El presente artículo retoma los resultados de un estudio realizado entre 2016 y 2017, cuyo propósito fue conocer, a partir de las percepciones de los docentes que se desempeñan en educación básica en la modalidad regular de EPJA, las estrategias didácticas más apropiadas en relación con las características bio-psico-sociales que identifican en sus estudiantes, a fin de establecer posteriormente a qué enfoque pedagógico adscriben esas estrategias.

En el marco de un estudio cualitativo, se obtuvieron datos sobre dichas estrategias mediante entrevistas semiestructuradas y grupos focales con docentes de tres centros educativos de la Región Metropolitana.

Contacto:
karen.lopez@umce.cl
valeria.cardenasso@umce.cl

En los tres casos estudiados, la selección de estrategias da cuenta de la coexistencia de elementos del enfoque tradicional y del enfoque constructivista, evidenciándose un proceso de transición hacia este último enfoque a partir de un paradigma inclusivo que intenta atender a la diversidad de características de los y las estudiantes.

Palabras clave: educación de personas jóvenes y adultas, características del sujeto de EPJA, estrategias didácticas, enfoques pedagógicos

ABSTRACT

In Chile, the regular modality of Youth and Adult Education is aimed at people who for different reasons have not completed compulsory schooling at the age stipulated for that.

This article retakes the results of a study carried out between 2016 and 2017, whose purpose was to know from the perceptions of teachers who work at the basic education of regular mode of YAE, the most appropriate didactic strategies in relation to the bio-psycho-social characteristics that they identify in their students, in order to later establish what approach these strategies follow.

Within the framework of a qualitative study, data on these strategies were obtained through semi-structured interviews and focus groups with teachers from three schools in the Región Metropolitana.

In the three cases studied, the selection of strategies accounts for the coexistence of elements of the traditional approach and the constructivist approach, evidencing a process of transition towards a constructivist approach, based on an inclusive paradigm that tries to attend of the diversity of characteristics of the students who participate in the modality.

Keywords: adult and young people education, characteristics of the YAE subject, didactic strategies, pedagogic approach

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En Chile, la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) se ha configurado históricamente como una modalidad educativo-escolar con pensión reparadora, que concebida como *campo* (Hernández, 2016)

mantiene importantes desafíos por atender. Un aspecto común que distingue su situación actual en el marco del sistema educativo nacional, es su conformación como un subsistema que queda relegado en la política pública. Los profesores y profesoras denuncian que existe “una visión desde el Estado en Chile respecto de la Educación de Adultos que mantiene esta marginalidad” (Aguilar et al., 2008, p. 70).

Aunque existen cambios curriculares recientes, expresados en las Orientaciones para el Plan de Estudios 2021 y en la Priorización Curricular y Apoyos en el marco de la pandemia de Covid-19 (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2022), la modalidad regular de educación básica de EPJA se rige por los Planes y Programas de Estudio que reconoce el Decreto Supremo de Educación n.º 257 del año 2009 (MINEDUC, 2009) y por el Decreto Exento de Educación n.º 584/07, que regula su estructura única de tres niveles educacionales (MINEDUC, 2007).

Al respecto, es necesario recalcar, de acuerdo a lo evidenciado en la síntesis retrospectiva de CONFITEA (UNESCO, 2014) la tendencia de los Estados a apropiarse de los discursos que surgen en este ámbito sin que eso se refleje en cambios paradigmáticos acerca de los propósitos de la EPJA en los contextos actuales. En este caso, se reconoce un dominio de intervención centrado en la “normalización de estudios» bajo las formas escolarizadas” (Osorio, 2013) que, desde un *enfoque compensatorio* (Undurraga, 2007), no define con claridad perspectivas metodológicas específicas y actualizadas para dar respuestas adecuadas a las características bio-psico-sociales de las y los estudiantes de EPJA.

Los criterios y orientaciones para la modalidad se encuentran sujetos a aquellos propuestos en el Marco Curricular de educación básica y media regular. En este escenario, la Red de Universidades chilenas que apoyan la EPJA entregó en 2014 una declaración pública a las autoridades, en la que propone como parte de su agenda de trabajo:

(..) la ejecución de medidas y acciones que establezcan las condiciones participativas para crear una nueva política pública de la educación

para toda la vida en nuestro país, con un sentido de justicia educativa y pleno reconocimiento de que el Estado debe responder a los desafíos culturales y sociales que exigen el pleno ejercicio de la ciudadanía democrática en la sociedad. (Acuña, 2015, párr. 32)

Por otra parte, en Chile, hasta 2017 no existía ninguna carrera pedagógica de pregrado dirigida a formar profesores con competencias específicas para desempeñarse en el ámbito de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas. La formación en esta área queda sujeta hasta hoy a los planes propios de cada carrera de educación o pedagogía y, en contados casos, al nivel de posgrado; como los programas de la Universidad de Playa Ancha (2016a; 2016b) y de la Universidad de Santiago de Chile (2016). Por tanto, los profesoras y profesoras que atienden a esta población son titulados de pedagogía básica o media que pueden o no mantener algún tipo de formación complementaria.

A partir de dichos antecedentes, se plantea la necesidad de conocer, desde la perspectiva docente, las características de sus estudiantes y las formas que asume la implementación didáctica del currículo en la EPJA de acuerdo a ellas, pero también, a la luz de enfoques pedagógicos relevantes en la escuela. Plantearse esta necesidad supone dar cuenta de las condiciones en que se configura al sujeto de la EPJA (Hernández, 2012). En ese sentido, se reconoce a la *trayectoria fragmentada* en el sistema educativo –asociada a una fractura biográfica– (Aguilar et al., 2008) y a la situación de *expulsión escolar*, a partir de mecanismos de segregación social que la escuela reproduce (Bellei, 2013), como condiciones claves que es indispensable considerar.

En Castillo et al. (2014a; 2014b) se distinguen variables *intraescolares* y *extraescolares* asociadas a la segregación escolar, que hacen a la escuela una instancia capaz de “fabricar el fracaso escolar para niños, niñas y jóvenes” (Castillo et al., 2014c, p. 3). Se distingue que las barreras para desarrollar relaciones de respeto y confianza con los docentes, además del desinterés y aburrimiento asociado a las rutinas propias de la escuela, conforman raíces causales de la deserción (Castillo et al., 2014c) y, por ende, desafíos para la labor en una EPJA donde

existe una creciente incorporación de personas jóvenes (CLADE, 2017). En ese sentido, un aspecto crucial al momento de caracterizar al sujeto de la EPJA es que:

(...) quienes no han concluido la etapa escolar por lo general se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad, asociada a empleos precarios, de baja calificación y peor remunerados, además de sufrir la estigmatización producto de este hecho, con todas sus consecuencias desde el punto de vista de la autopercepción y la autoestima. (Castillo et al., 2014b, p. 166)

Ahora, en relación con los elementos didáctico-metodológicos, no existían al momento de la investigación en que se basa este artículo estudios actualizados y pertinentes al problema planteado. De ahí que, de la investigación realizada por Asesorías para el Desarrollo en 2004 acerca de la oferta educativa para Terceras Jornadas, se retoman las percepciones de docentes y directivos que sostienen que la enseñanza podría mejorar mediante apoyos específicos y perfeccionamiento en metodologías de enseñanza-aprendizaje. Estos aspectos reafirman la importancia de conocer, desde la perspectiva de docentes que ejercen su labor en modalidad regular de EPJA, las estrategias didácticas que reconocen como aptas para atender a los sujetos de la EPJA en contexto.

A partir del discurso docente, se establecen relaciones entre lo que aplican en su *praxis* pedagógica concreta y en la ideal, y los enfoques pedagógicos que están en la base de las estrategias didácticas que declaran pertinentes. Esto, con el propósito de abrir la discusión respecto del tema y aportar a visibilizar necesidades y desafíos para la formación de quienes se desempeñan en esta modalidad; en relación con las características de los estudiantes y con las herramientas con que cuentan para otorgar respuestas pedagógicas acordes a las necesidades que de ellas emergen.

OBJETIVO

Establecer a qué enfoque pedagógico corresponden las estrategias didácticas que los profesores de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, de educación básica en modalidad regular de tres centros de la Región Metropolitana, consideran más adecuadas de acuerdo a las características bio-psico-sociales de sus estudiantes.

ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La EPJA en Chile: el caso de la educación básica en modalidad escolar

En Chile, de acuerdo al Marco Curricular de Educación de Adultos que define criterios y orientaciones para la educación formal (MINEDUC, 2009), se reconoce la *educación de adultos* –denominación que se asume en gran parte de los documentos oficiales vigentes– como una propuesta educativa dirigida hacia a una población que no ha concluido los estudios escolares en la edad estipulada para ello. A nivel oficial, se define como requisito los 15 años de edad para acceder al nivel de educación básica y los 17 años para ingresar al primer nivel de educación media.

La modalidad escolar de EPJA busca dar respuesta a una situación de transgresión del derecho educativo que vive parte importante del país, respecto de la cual existen factores de incidencia asociados a las prácticas pedagógicas de los docentes de educación regular (Acuña, 2013). De ahí que no es posible pensar en la EPJA sin considerar la inequidad respecto de la posibilidad de acceso, continuidad y permanencia en el sistema educativo formal a la que se enfrenta gran parte de la población chilena (Castillo et al., 2014a), en un marco de relación con la labor docente.

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas como concepto se encuentra enmarcada hoy en el discurso de *la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida* (MINEDUC, 2022), a partir

del interés que surge en el último siglo por reconceptualizar el carácter compensatorio y de reinserción social que la caracterizaba. No obstante, en Chile no existe una política sólida y transversal al sistema educativo respecto de la EPJA; por tanto, las características, necesidades y potencialidades de las personas que participan de ella han sido históricamente relegadas a un plano secundario. Esto, aun cuando el Marco Curricular vigente para la EPJA establece:

Las necesidades de actualización, reorientación y enriquecimiento curriculares que se derivan de cambios acelerados en el conocimiento y en la sociedad, y del propósito de ofrecer a alumnos y alumnas conocimientos, habilidades y actitudes, relevantes para su vida como personas, ciudadanos y trabajadores, así como para el desarrollo económico, social y político del país. (MINEDUC, 2009, p. 1)

De igual forma, entendiendo que los temas de re-escolarización o educación a lo largo de toda la vida no son especialmente relevantes en el plano académico y político, los programas y políticas respectivas: “(...) suelen ser diseñados sobre la base de concepciones basadas más en preconceptos que en un conocimiento cabal del grupo social al que van enfocados, justificándose –la mayoría de las veces– sobre la base de datos demográficos duros” (Castillo et al., 2014a, p. 70). Esto supone una gran limitante para su reconocimiento como sujetos de derecho (Calderón, 2012).

Por otra parte, la legislación que regula la EPJA reafirma la importancia de la captación escolar en función de asegurar aprendizajes escolares mínimos para favorecer la conclusión de estudios formales, lo cual da cuenta de una visión funcionalista y tecnicista en la que prima la certificación. Este estudio sitúa su foco en la educación básica en modalidad regular de EPJA que se desarrolla en varios tipos de establecimientos. En este caso, se indaga en la experiencia en Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA) con Terceras Jornadas (TJ) y en un centro educativo ubicado al interior de un recinto penitenciario.

Enfoques pedagógicos

“¿Cuáles son los criterios que nos permiten reconocer cuándo una forma de intervención educativa es apropiada? ¿Qué razones tenemos para justificar las distintas formas que utilizamos para enseñar?” Zabala (citado por Coll, et al., 2004, p. 125) formula estas preguntas para abrir la discusión acerca de las racionalidades que sustentan los procesos formativos.

Para efectos de esta investigación, los enfoques se han constituido en prismas, referentes teóricos que aportan elementos para comprender de forma integrada y compleja las experiencias formativas, al hacer posible problematizar las múltiples dimensiones que intervienen en ellas.

Enfoque conductista o tradicional

El supuesto básico que define el aprendizaje desde un enfoque conductista es:

Los organismos están constantemente actuando, su vida se da en la conducta, el comportamiento se da de manera natural y no necesita ser explicado. Las conductas involucradas en procesos de enseñanza-aprendizaje se distinguen por ser gatilladas y modeladas por agentes externos al organismo. (Chadwick y Vásquez, citado por Undurraga, 2007, p. 45)

Enfoque constructivista

Desde el enfoque constructivista se reconoce “toda forma de saber desde la consideración de un sujeto activo, con historia, que interactúa con otros sujetos y con el mundo que lo rodea (...)” (López, 2010, p. 28). Lo que el modelo tradicional describe como una sucesión de estímulos y respuestas que los primeros dirigen y especifican, es presentado por el modelo constructivista como un proceso de interpretación de carácter personal que tiene lugar en un medio

social: el conocimiento es una construcción subjetiva, resultado de un proceso dinámico e interactivo que realiza el sujeto en tanto se constituye en observador y actor en un contexto social, histórico y cultural (Barreto et al., 2006).

Cuadro 1

Aspectos claves de los enfoques conductista y constructivista en educación

Dimensión	Enfoque conductista	Enfoque constructivista
Aprendizaje	Cambio relativamente permanente en la conducta observable.	Proceso relacional de construcción de conocimiento.
Rol docente	Sujeto de poder. Poseedor y transmisor de los conocimientos legítimos: selecciona los refuerzos particulares de acuerdo a las características que atribuye a sus estudiantes.	Sujeto activo. Ser socio-histórico-cultural. Mediador, facilitador y promotor de procesos formativos atingentes a las necesidades de los/as estudiantes, en relación con un contexto.
Rol estudiante	Sujeto reactivo-pasivo que incorpora conductas en función de estímulos dirigidos desde el exterior. Lleva a cabo acciones y/o desarrolla actitudes de forma sometida y dependiente de una figura de autoridad.	Sujeto activo. Ser socio-histórico-cultural que construye estructuras de conocimiento, conciencia y autonomía a partir de la apropiación de herramientas disponibles en el medio.
Proceso formativo	Sistema rígido y adinámico en que se otorga gran importancia a la transmisión y memorización de la cultura legitimada. Esto fomenta el acatamiento y el autoritarismo, y produce un sujeto dominado.	Relación dialógica que surge en la conversación (de universos de significado y sentido). Se otorga gran importancia a la disposición emocional/afectiva, entendida como fundamento de la acción y, por ello, del aprendizaje. La mediación tiene un rol central: la conciencia se define como contacto social con uno mismo.
Estrategias didácticas	Asumen un carácter academicista, verbalista; predominan clases que se desarrollan bajo un régimen de disciplina. Se configuran como acciones tendientes a transmitir a el/la estudiante, de forma precisa, el saber legitimado social y culturalmente.	Se proponen considerando al estudiante como un sujeto portador de conocimientos previos, construidos a partir de experiencias sociales y culturales particulares. Se configuran como decisiones y procesos que median y orientan la relación del estudiante con el saber acumulado en las disciplinas, y en la cultura académica de la escuela.

Fuente: Elaboración propia

Estrategias didácticas

La didáctica se define como la disciplina o ciencia que estudia los fundamentos de la enseñanza valiéndose de referentes teórico-epistemológicos; por tanto, se ocupa de la “génesis, circulación y apropiación del saber y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje” (Zambrano 2006, p. 10).

Se trata de una disciplina teórica con referencia continua a la praxis, a la acción y al cambio, que promueve la construcción de nuevas propuestas educativas mediante nuevas formas de diálogo entre la teoría y la práctica (Rodríguez, 1997).

Se distingue como objeto de estudio de la didáctica:

(...) las manifestaciones y razones de los obstáculos que se oponen en la enseñanza y al aprendizaje en cuanto desarrollo de la capacidad de *autodeterminación, codeterminación y solidaridad* y, por otra, las posibilidades de realizar, determinar, proyectar y experimentar tales procesos de enseñanza y aprendizaje. (Rodríguez, 1997, p. 135)

El concepto de estrategia, en tanto, es referido desde la pedagogía como una “guía de acción” de la práctica docente. A través de ellas, el profesor pretende facilitar el aprendizaje de los estudiantes y lograr los objetivos educativos. Mansilla y Beltrán (2013) sostienen que estas deben proporcionar a los estudiantes “*motivación, información y orientación* para realizar sus aprendizajes” (p. 29). Si bien las estrategias enfatizan las decisiones, modelos y mecanismos desplegados por los docentes para favorecer el aprendizaje, estas orientan a los y las estudiantes acerca de las formas para autorregular sus procesos de construcción de conocimiento.

En ese sentido, se hace hincapié en la formulación e implementación de estrategias mediante un continuo reflexivo y dinámico, lo cual implica asumir una visión compleja y sistémica de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se constituye en ciclos de reflexión, acción, evaluación y análisis; en este proceso se distingue la adecuación de las estrategias a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes

y al contexto del quehacer pedagógico. Docentes y estudiantes construyen estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje, estrategias didácticas.

En definitiva, en el presente trabajo se hace referencia a las *estrategias didácticas* como aquellos procedimientos o estructuras de actividad de los que se hace uso fundamentada y sistemáticamente en las situaciones de clase, en este caso, por los docentes de EPJA en educación básica en modalidad regular. Se enfatiza el análisis del componente teórico-epistemológico que fundamenta las estrategias seleccionadas.

Estrategias didácticas asociadas a enfoques

A partir de las racionalidades que define cada enfoque se generan ciertas líneas de acción sobre los procesos formativos. En coherencia con sus supuestos, se presentan aspectos claves en torno a las decisiones y mecanismos considerados adecuados para llevar a cabo la labor pedagógica.

Estrategias asociadas a un paradigma conductista

En relación con las estrategias didácticas, dentro del paradigma conductista lo que se prioriza es la información. Se favorece la transmisión de un conocimiento fragmentado y descontextualizado, en el marco de una acción que resta protagonismo al proceso (Posada, 2011).

Los principios de la perspectiva conductista se expresan en una serie de estrategias que promueven:

- Prácticas instruccionales, reiterativas, y en exceso explicativas.
- Infravaloración o descarte de las aportaciones de los estudiantes.
- Un contexto educativo asociado a un clima positivo, en el que se *refuerzan* actitudes positivas, sentimientos de entusiasmo o interés.
- Premios o castigos (refuerzos inmediatos).

- La demostración de resultados y la medición de los alumnos con un amplio repertorio de pruebas y programas, de acuerdo a criterios estandarizados.
- El aseguramiento de un currículo estructurado común, mediante objetivos precisos que se desagregan en indicadores, metas y otros elementos.

En este marco, la estrategia vinculada por excelencia a los paradigmas tradicionales y conductistas es la *clase expositiva* o lección magistral; a partir de ella, se propone presentar de forma sintética, clara y ordenada los contenidos considerados fundamentales en el marco de una disciplina o nivel escolar (Sevillano, 2005).

Estrategias asociadas a un paradigma constructivista

Las estrategias propuestas a partir de este enfoque se identifican por reconocer los componentes cognitivo, afectivo y psicosocial como un todo, es decir, partes integrantes y movilizadoras del aprendizaje; buscan responder a las demandas internas (necesidades de la persona), entendiendo que estas surgen en el marco de una situación socio-histórico-cultural particular (Vygotski, 1991); y comprender el *error* (Maturana, 1995, 1997) como parte del proceso de aprendizaje.

Se reconocen como estrategias de orden constructivista aquellas que promueven:

- La construcción de conocimientos a partir de experiencias, saberes y conocimientos previos.
- La participación activa por parte de los sujetos como mediadores/as de un proceso compartido.
- Acciones y actividades dirigidas a promover un *hacer autónomo y reflexivo*.
- El bienestar socioemocional de los y las estudiantes como condición indispensable para el aprendizaje.
- El trabajo en equipo entre los diferentes miembros de la comunidad escolar.

METODOLOGÍA

La investigación asume el enfoque de investigación cualitativa: “(...) actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales [para el] (...) descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (Sandín, 2003, p. 123). Asimismo, entendiendo que se aspira recolectar datos sobre diversas dimensiones o componentes del fenómeno de la EPJA, se desarrolla un estudio de tipo descriptivo-interpretativo (Hernández et al., 2014).

Se reconoce la adecuación del enfoque al objetivo planteado, en tanto constituye un proceso de estudio de la realidad social que las personas construyen en su discurso y en su *praxis*.

En particular, la investigación selecciona el *estudio de casos colectivo*, proceso que supone “(...) una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social” (Pérez, 2008, p. 85) para dar cuenta de un problema general.

Se indaga, desde la perspectiva docente, en las características bio-psico-sociales de los y las estudiantes; las estrategias didácticas adecuadas a esas características; y los enfoques pedagógicos a los que adscriben esas estrategias en el marco de la EPJA. A través de la *entrevista semiestructurada* (Maykut y Morehouse, 1999; McMillan y Schumacher, 2005) y el *grupo focal* (Canales, 2006) se recogen las percepciones y experiencias de los tres jefes de UTP de cada establecimiento y de once docentes de aula de modalidad regular de nivel básico de EPJA de distintas asignaturas, que se desempeñan en tres centros educativos de la Región Metropolitana (dos CEIA y un centro al interior de un recinto penitenciario).

De acuerdo a las condiciones de acceso y disponibilidad de los docentes, se realizó una entrevista y un grupo focal por cada centro. En el caso del grupo focal, se incorporó un cuestionario inicial para docentes con preguntas dirigidas a conocer aspectos esenciales de: su contexto de trabajo, su formación profesional y trayectoria laboral en EPJA, y de las características de la población a la que

atienden. Las preguntas de los instrumentos de entrevista estuvieron dirigidos a obtener antecedentes relevantes respecto de la forma en que seleccionan e implementan estrategias, en función de las políticas institucionales, las condiciones particulares de cada centro, y las características que atribuyen a sus estudiantes.

La intención fue profundizar en el tema de estudio desde una mirada pedagógica sobre los aspectos didácticos y metodológicos, en el marco de los contextos en que participan los y las docentes de EPJA en modalidad regular. De ahí que el mecanismo de interpretación de la información fue el análisis de contenido del discurso de los participantes, que brinda la posibilidad de generar teoría a partir de las dimensiones que componen el discurso; el uso del lenguaje, la comunicación de creencias y la interacción social (Maduro y Rodríguez, 2008).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Características de los estudiantes de EPJA

En el marco del estudio ya señalado (Cardenasso y López, 2017), los docentes distinguen diversos aspectos atribuibles a los y las estudiantes que participan de esta modalidad. Entre ellos, se reconocen características *diferenciadoras* como: amplio rango etario; diversas motivaciones para continuar estudios; disposición emocional variable; situación de enfermedad, discapacidad o afectación orgánica; capital cultural diverso; dinámicas relacionales violentas; creciente incorporación de estudiantes extranjeros de varios países de Latinoamérica; personas que son parte de comunidades de diversidad sexo-genérica; personas con prontuario delictual.

Entre las características *comunes*, se distinguen: trayectoria escolar fragmentada; pobreza material y alta vulneración; asunción temprana de tareas de cuidado y provisión familiar; afectación emocional asociada a situaciones de abandono y violencia y expresada en baja autoestima; baja tolerancia a la frustración, y percepción de

fracaso generalizada; dinámicas relacionales que se caracterizan por el respeto y apoyo mutuo; dificultades en el manejo de habilidades cognitivas complejas que se asocian en varios casos a la presencia de NEE transitorias y permanentes¹.

Estrategias didácticas

En el discurso docente, se declara que las estrategias didácticas se planifican y adecúan a las características de los y las estudiantes, particularmente a sus experiencias previas, que se asocian a cierta disposición emocional. De este modo, el foco a partir del cual se definen las estrategias, según la visión de los docentes de apoyo UTP sobre los modelos, enfoques o estrategias propuestas a nivel institucional, se manifiesta de la siguiente manera:

Lo que se pretende acá es que las metodologías que ocupen los docentes estén orientadas hacia la formación y la participación del estudiante, y que (...) todos los conocimientos y contenidos que tengan que enseñar los profesores, por decirlo así, partan desde el contexto que saben los estudiantes, del contenido previo de los estudiantes, cosa que el estudiante sea partícipe de su propio aprendizaje, y tome valor y conciencia de que aprender es bueno en el fondo. (Jefe UTP, Centro 1)

Estamos trabajando a través de crear un modelo pedagógico, a través del acompañamiento en el aula, que estamos realizando con otros profesores, para poder levantar un modelo de trabajo que sea un lineamiento institucional. (Jefe de UTP, Centro 2)

“Si, el enfoque es socio afectivo, nosotros lo que pretendemos es restauración de la justicia social de los estudiantes, y además también el enfoque pedagógico en función del modelo por desempeño, una metodología en relación al desarrollo de competencias en términos cognitivos, procedimentales y actitudinales (...) toda la diversidad de metodologías...”. (Jefe de UTP, Centro 3)

1 De acuerdo al Decreto 170 (MINEDUC, 2010).

A partir de esta visión general del trabajo en cada centro, se destaca el énfasis descrito por los docentes respecto de la importancia de valerse de los recursos a los que tienen acceso y considerar en todo momento las condiciones particulares de la cultura escolar, que incide en los tiempos y espacios disponibles para llevar a cabo una u otra estrategia.

Asimismo, los docentes en diversas funciones reconocen la importancia de generar acciones de diagnóstico con los estudiantes y de acompañamiento y trabajo colaborativo para la planificación e implementación de estrategias. Finalmente, como aspecto común, reconocen que, en el ámbito de la EPJA, las situaciones emergentes son una constante, lo cual implica mantener una amplia atención y considerar diversas variables referidas a las estrategias.

Específicamente, las estrategias comunes más relevantes y recurrentes que los docentes consideran adecuadas a las características de los estudiantes son las siguientes:

Estrategias dirigidas a asegurar un clima socioafectivo apropiado para el aprendizaje: mediante la gestión de espacios caracterizados por el respeto mutuo y la confianza, las dinámicas de grupo y sesiones de apoyo individual realizadas por equipos multidisciplinares (dupla psicosocial, educador/a diferencial).

Estrategias de trabajo colaborativo entre distintos miembros de la comunidad escolar: co-docencia entre profesores de aula regular y con docentes del equipo PIE, trabajo grupal y las tutorías entre pares, apoyo personalizado a estudiantes por parte de educador/a diferencial o psicopedagogo/a.

Adecuaciones curriculares de acceso y objetivos de acuerdo al Decreto 83 (MINEDUC, 2015): selección de contenidos y actividades; diferentes formas de presentación de la información asociadas a diversas rutas perceptivas (material audiovisual, guías, pizarra); integración entre disciplinas y contenidos para el desarrollo de habilidades (actividades que integran disciplinas artísticas con materias escolares, e integración entre asignaturas); actividades con distintos niveles de ejecución; distintas formas de evaluación; uso de material concreto.

Estrategias de presentación de situaciones asociadas a la vida cotidiana, para abordar los contenidos (problemas comunes en el entorno social): recreaciones, representación de situaciones caso, estrategias de indagación, dinámicas de preguntas.

Estrategias de uso de recursos virtuales abocadas al desarrollo de competencias digitales: programas de Microsoft como Excel, Publisher, etc.

Otras estrategias: salidas pedagógicas a lugares de interés, estrategias dirigidas al desarrollo específico de habilidades a nivel cognitivo, técnicas de memorización, clase magistral o expositiva.

Los docentes aseguran que la adecuación de las estrategias a las características de los y las estudiantes, así como su efectividad, radica en que responden a situaciones de aprendizaje atingentes y pertinentes a la realidad del alumnado; intereses, experiencias previas, estilos y necesidades de aprendizaje. Mediante dichas estrategias intentan generar una disposición emocional favorable, que consideran se refleja, a su vez, en una mayor atención, más participación y mayor posibilidad de lograr transformaciones en el ámbito cognitivo, psicoafectivo y social.

En función de lo anterior, se hace fuerte énfasis en la necesidad de gestionar espacios en los cuales los educandos se sientan acogidos, seguros. Por este motivo, se reconoce que parte importante del rol docente debe estar abocado a atender a las características mencionadas como de principal interés: afectación emocional y motivaciones diversas. De ahí que la actitud cordial y la muestra evidente de interés por el estado psicoemocional de sus estudiantes se reconocen como claves para generar cierta forma de *vínculo*, a partir del cual las estrategias didácticas asumen efectividad.

(...) toda su vida ha sido de desconfianza, si no confían en el que está frente de ellos, no, no se entregan (...) en ningún sentido; para aprender, para participar, para ir a la clase. Entonces necesitan hacer cierto lazo... (Profesor 4, Centro 2)

P2: Lo que sí, hay que estar siempre pendiente de cada uno.

P1: Exactamente.

P2: Aquí existe más el vínculo que en un colegio tradicional.

P1: Sí.

P2: Si no está el vínculo (...) emocional profesor-alumno es bien difícil lograr algo. (Centro 3)

Pero cuando uno le dice: “Oye, tú puedes, hazle empeño”, los chiquillos de a poquito, como que, el caracol cuando se, se mete en su conchita ¿no cierto?, su caparazón. Y de a poquito empieza a salir, comienza a caminar. (Profesor 3, Centro 1)

Asimismo, se distinguen como elementos facilitadores asociados al bienestar que se pretende generar la posibilidad de elegir y de hacer por sí mismos en las clases, pero también la necesidad de definir límites que les permitan reorientar su acción hacia el logro de propósitos personales. Los docentes declaran que las personas en la EPJA valoran ampliamente estas instancias que no han tenido oportunidad de vivir antes.

Ahora, con el propósito de distinguir la forma en que se operacionalizan las estrategias con los objetivos descritos se presentan algunos ejemplos y experiencias acerca de su implementación. En el siguiente relato de un profesor de Música, se describe la *integración de contenidos con disciplinas artísticas*:

(...) entonces si estamos viendo género literario, por ejemplo, el profesor hablaba acerca de eso, dónde lo podemos encontrar, y nosotros (profesor de Música y Teatro), a través de una canción, de un poema (...) íbamos trabajando ese tipo de cosas que ellos fueran identificando a través de lo que ven, de lo que escuchan, de lo que cantan y el contenido. (Profesor 4, Centro 2)

También se destaca la importancia que se atribuye al *trabajo colaborativo* y corresponsable, aspecto que se describe como parte de las estrategias de trabajo que se gestionan entre los estudiantes,

y entre los docentes –como factor constitutivo de su rol en EPJA–:

Los más antiguos que estábamos acá subestimábamos un poco: “*No, si el trabajo en grupo no va a resultar*”. “*No, si el trabajo en pareja no, tampoco*”. Pero con el tiempo nos hemos dado cuenta de que sí resulta y que sí es significativo para nosotros y para ellos. (Profesora 3, Centro 2)

P3: Tratamos de meter lo que más se pueda porque la verdad es una motivación extra, ¿te fijas? Para ellos, al principio no fue fácil, porque ellos entienden que tienen el concepto antiguo, entonces si no están trabajando...

P5: Escribiendo. (...)

P2: Si no [es] en la pizarra. (...)

P3: Entonces, al cambiar esto a ellos les provoca conflicto e incluso hasta le provoca conflicto en el caso mío, que sea un hombre el que ingresa a la sala. (Centro 2)

En relación con lo anterior, los y las profesoras consideran que el trabajo en grupo es una estrategia muy efectiva ya que posibilita procesos de mediación entre estudiantes en los ámbitos emocional, cognitivo y relacional. También en el caso de las estrategias y experiencias *nuevas*, se reconoce su valor, sin dejar de dar cuenta del proceso y las tensiones en que esta y otras estrategias se proponen y evalúan como pertinentes o no a partir de las condiciones y el sentido que tienen para sus estudiantes.

La *co-docencia*, en tanto, se desarrolla de diferentes maneras en los tres centros, expresándose en planificaciones conjuntas, intervención compartida en clase, observación de clases entre docentes, toma de acuerdos en consejos de profesores, etc. Esta investigación se pregunta por cómo se gestiona el proceso pedagógico de manera tal que se atienda a la diversidad en el aula –aproximación realizada a partir de la distinción de características de los y las estudiantes–; por tanto, en acuerdo con las orientaciones entregadas en la *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos* (UNESCO, 2015), se subraya la

importancia de generar espacios inclusivos, de participación, equidad, responsabilidad y autonomía, donde los estudiantes construyan aprendizajes en la acción colaborativa.

Otro aspecto que emerge en el discurso docente, y que conviene recalcar, es el valor que se otorga a la flexibilidad como un aspecto esencial del rol del profesor/a en el ámbito de la EPJA, en tanto posibilita formular estrategias didácticas diversas y encontrar distintas formas de aproximación a los contenidos. Los docentes utilizan conceptos como *improvisación*, *actitud receptivalabierta*, *disposición* y *atención al contexto* para referirse a aquello, afirmando la necesidad de desplegar diversas metodologías y modificar continuamente las estrategias. De ahí que proponen nuevos modos de abordar la labor educativa en función de su saber pedagógico y, esencialmente, a partir de las peculiaridades del contexto de los procesos formativos en EPJA.

En definitiva, de acuerdo al análisis realizado respecto de las estrategias, se reconoce que su efectividad radica en que estas:

están *pensadas* para nuestro contexto (...) el profesor (...) organiza sus clases y estrategias de una manera más participativa, es porque encontramos que nuestros chiquillos tienen que desarrollar esas áreas (...) además estas estrategias permiten que se detecte que la gran mayoría tiene dificultades de aprendizaje, las estrategias tienen que estar basadas desde ese punto. (Jefe de UTP, Centro 1)

En las tres experiencias escolares, las estrategias se enfocan en lograr aprendizajes en el ámbito cognitivo que posibiliten la inserción y reinserción social de los educandos/as.

Enfoques pedagógicos

De acuerdo a las estrategias propuestas por los profesores y su relación con las características de los estudiantes, se distinguen elementos comunes asociados a un enfoque constructivista, aspectos vinculados con un enfoque tradicional o conductista y otros que es posible asociar a ambos.

Elementos asociados a un enfoque constructivista

Los docentes consideran que las estrategias deben planearse a partir de las experiencias previas y el contexto en que se desenvuelven los estudiantes. Es decir, los nuevos contenidos y el proceso de aprendizaje se desarrollan anclados en los saberes y experiencias previas; en el ámbito cognitivo, social y, particularmente, en el emocional. Estos aspectos dan cuenta de cierta forma de participación de sujetos, reconocidos en su conformación socio-histórico-cultural.

Lo anterior se expresa de manera distinta en los centros, en un espectro que va desde la incorporación de instrumentos de diagnóstico hasta la implementación de estrategias dirigidas a que los estudiantes descubran los contenidos a partir de sus experiencias previas e intereses. Para ello, describen la formulación de actividades que permitan en el inicio y desarrollo de la sesión y/o de un ciclo de estudios recoger las experiencias previas de sus estudiantes, para llegar luego a la nominación convencional de los contenidos y a la transmisión del conocimiento escolar culturalmente legitimado.

Entendiendo que asegurar una disposición emocional favorable se considera un factor y objetivo fundamental para el quehacer pedagógico en el ámbito de la EPJA, se afirma que las situaciones propuestas deben ser motivantes y permitir que los estudiantes participen activa y autónomamente, apelando a la ampliación de su compromiso y expectativas con el aprendizaje. Se distingue como objetivo del proceso desarrollar *aprendizajes significativos* que tengan sentido en el quehacer cotidiano de los sujetos y sean, al mismo tiempo, la base para el desarrollo de habilidades que mejoren sus condiciones de vida.

En función de esta visión integral del proceso, en los tres centros se gestionan y valoran estrategias como el trabajo colaborativo entre docentes y con equipos multidisciplinares, que posibilitan la mediación de docentes y estudiantes para favorecer el aprendizaje de quienes presentan NEE o muestran mayores dificultades con ciertos

contenidos curriculares. Es decir, se aprecia una perspectiva relacional y dialógica en cuanto a su rol y al proceso formativo.

Finalmente, en cuanto a las adecuaciones de acceso y objetivos que se describen en los tres centros, a través de ellas se busca asegurar condiciones óptimas para el aprendizaje, considerando que pretenden responder no solo a las características de los estudiantes, sino que también ponen de relieve las condiciones en que tiene lugar el proceso formativo. Este aspecto, al igual que el foco en la consecución de una mayor autonomía por parte de los estudiantes, se relaciona con un enfoque constructivista porque da cuenta de una visión integral del proceso de aprendizaje; del sujeto y del contexto.

Elementos asociados a un enfoque conductista

El primer aspecto asociado a esta corriente es que en los tres casos la acción pedagógica está centrada en la “reinserción” social de los estudiantes: en el discurso se hace referencia a la educación como un mecanismo o herramienta de *rehabilitación*. No obstante, en algunos casos se pone mayor énfasis en el progreso curricular escolar evidenciable en la conducta asociada al mayor desarrollo cognitivo, mientras que en otros se dirige la intervención hacia el desarrollo de habilidades que posibiliten un bienestar integrado en diferentes áreas.

Como segundo aspecto asociado a esta corriente tradicional, se destaca que aun cuando las estrategias se proponen de acuerdo a las características de los estudiantes, la forma de evidenciar su efectividad es principalmente a través del porcentaje de aprobación de los alumnos (primacía de los resultados). Esto se asocia al carácter escolarizado de las propuestas estudiadas, no obstante, da cuenta de cierta distancia a la hora de valorar la efectividad de las estrategias en relación con los aspectos socioemocionales o de desarrollo de habilidades que han descrito los y las docentes como esenciales.

Un tercer elemento es que en el discurso se hace uso de conceptos referidos a la importancia de la *disciplina* durante las clases, a un *orden y estructura precisa* y no modificable en su desarrollo, y a una

dinámica de *ensayo y error* al momento de implementar las estrategias. Esto se puede asociar a un enfoque técnico, en tanto la eficacia de las estrategias se mide netamente en la observación de formas de acción y ejecución definidas previamente.

Como cuarto elemento, los profesores reconocen que en algunos cursos realizan clases únicamente expositivas, a saber, predomina como estrategia la exposición verbal llevada a cabo por el profesor y la escritura en la pizarra, mientras que la participación de los y las estudiantes se reduce a la tarea de copiar lo escrito y cumplir con lo que se les solicita. Estos últimos dos aspectos disputan la noción de sujeto activo, en tanto ubican al estudiante como alguien que incorpora conductas (aprendizaje) desde la repetición de aquellos conocimientos legitimados que le son transmitidos.

En general las estrategias se seleccionan desde un *modelo por competencias* operacionalizado en perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes. Lo mismo sucede en uno de los centros en los que se implementa un *modelo de desempeño*, en función del cual se llevan cabo pautas de evaluación de producto con conductas previamente determinadas. Si bien, de acuerdo a lo declarado por los docentes, ambos modelos se yerguen en favor de las características y necesidades de sus estudiantes, los conceptos de *competencias* y *desempeño* en el ámbito de la EPJA han estado ligados fundamentalmente a una función técnica.

Las estrategias descritas se vinculan directamente con un enfoque conductista, entendiendo que no se plantean a partir de las necesidades de aprendizaje del estudiante, y dejan de lado sus experiencias previas con el propósito de desarrollar en ellos/as conductas esperadas respecto de un contenido que se les presenta. Asimismo, generan un quiebre respecto de lo que describen los docentes como parte de su rol: la posibilidad de formular y reformular estrategias que faciliten el aprendizaje mediante la participación activa del estudiante.

Aspectos asociados a ambos enfoques

Además de los aspectos mencionados, es importante distinguir otros factibles de asociar en mayor o menor medida a ambos enfoques. Destaca en el discurso docente la importancia que se atribuye al “hacer” de los estudiantes: esto puede asumir tanto un enfoque constructivista, si se trata de un hacer que se asocia a una *praxis* continua, es decir, involucra un continuo de acción y reflexión, o uno conductista, si se cae en un activismo o “hacer por hacer”.

Asimismo, aun cuando en el discurso se distingue, afirma y reafirma la importancia del bienestar emocional, los procesos de aprendizaje se centran en objetivos de avances en el ámbito cognitivo. Se recoge como ejemplo el doble rol que puede jugar el vínculo señalado entre lo emocional y lo cognitivo: en primer lugar, instaurando el bienestar emocional como condición base para el aprendizaje; en segundo lugar, entendiendo los cambios o transformación en el ámbito cognitivo como facilitadores del desarrollo de una autopercepción escolar favorable.

Otro aspecto necesario de recalcar, en relación con la acción pedagógica a partir de ambos enfoques, es que en el discurso docente se hace escasa referencia a los fundamentos teórico-epistemológicos subyacentes a las decisiones que toman respecto de las estrategias. El énfasis se sitúa en distinguir las características particulares de los estudiantes y del contexto de cada centro como la base sobre la cual se planifican y/o adecúan las estrategias didácticas, mientras que las concepciones epistemológicas que sustentan las propuestas se mantienen en un plano subalterno.

En definitiva, es posible establecer que en el discurso docente coexisten elementos de ambos enfoques. Parece ser que en el caso de los objetivos que se proponen (reinserción escolar y cambios a nivel cognitivo) predomina un enfoque más tradicional, vinculado a una visión técnica del proceso educativo-escolar, mientras que en la implementación didáctica en el aula se promueven estrategias que pueden asociarse mayormente a una corriente constructivista e integradora. Se reconoce la existencia de una mixtura entre elementos

de ambos enfoques, en el marco de un proceso de transición de un modelo conductista hacia uno constructivista.

Lo anterior se ejemplifica en el relato docente referido a la actitud de los estudiantes frente a estrategias de trabajo colaborativo y a la integración de contenidos:

Cuesta un poco que ellos entiendan y hemos tenido buenos resultados con PIE, hemos trabajado buscando las formas como lograr eso y creo que hemos logrado cosas; los resultados son a más largo tiempo, pero sí hemos logrado que por lo menos ellos entiendan que es una forma distinta de aprender. (Profesor 1, Centro 2)

Finalmente, en relación con la predominancia de uno u otro enfoque, es necesario poner de relieve los propósitos socioeducativos que los docentes entrevistados atribuyen a la EPJA. Es necesario subrayar el vínculo directo que existe entre los enfoques pedagógicos predominantes y la visión política que se asume respecto de lo educativo y de las condiciones concretas en que tienen lugar los procesos formativos, entendiendo que los cambios en la racionalidad teórico-epistemológica suponen una orientación política particular, que define formas de *praxis* educativa (Freire, 2016) y posibilidades de transformación.

En coherencia con lo anterior, en el discurso docente se distinguen propósitos comunes atribuidos a la EPJA: por una parte, se enfatiza la importancia del logro de autonomía para la inclusión social y, por otra, en el caso particular de la educación en contexto de encierro, se destaca el interés por generar un espacio que se constituya en una posibilidad de ser y estar libre.

Porque en el fondo eso es de lo que se trata la educación, porque no es de llenarlos de conocimiento porque en el fondo los conocimientos están en cualquier parte, y van variando, pero la idea es entregarles herramientas que, que les permitan a ellos defenderse como personas, y crecer como personas. Entonces: poder desenvolverse, ayudarse entre ellos mismos, a sus familias. (Profesor 3, Centro 1)

Porque al final es lo que siempre transmitimos, este espacio no es la cárcel, esto aquí son nuestros estudiantes, por lo tanto, aquí ellos son los importantes, y ellos tienen que sentir que eso es diferente (...) yo no soy una funcionaria, yo no soy un gendarme, yo soy otra cosa para ellos, como también ellos lo son para nosotros. (Profesora 3, Centro 2)

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

Frente a la conformación de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas desde un *enfoque de la carencia*, este estudio muestra que, aun en la especificidad que definen las características del sujeto y el contexto de la modalidad regular, es necesario un posicionamiento definitivo del campo desde un enfoque de derecho. En ese sentido, es necesario reconocer la heterogeneidad del sujeto de la EPJA y comprometer una política pública con mecanismos de acción atingentes e inclusivos en el marco de la modalidad, pero con referencia al complejo del sistema educativo nacional.

En el discurso docente se consideran como adecuadas y efectivas en el ámbito de la EPJA: las estrategias dirigidas a asegurar un clima socioafectivo apropiado para el aprendizaje; las estrategias de trabajo colaborativo entre distintos miembros de la comunidad escolar; las adecuaciones curriculares de acceso y objetivos de acuerdo al Decreto 83; entre otras. Estas se formulan desde la experiencia y saber docentes específicos en el área, en un contexto formativo en el que las situaciones emergentes se definen como una constante, y la *flexibilidad* se ubica como elemento esencial, al permitir a los y las docentes formularlas y reformularlas constantemente.

Las estrategias didácticas seleccionadas por los docentes dejan en evidencia que coexisten elementos del enfoque constructivista y del conductista, siendo posible distinguir un proceso de transición hacia un modelo constructivista. Todo esto permeado por la cultura escolar, el clima relacional, la experiencia previa de los estudiantes en cada centro investigado y la creciente formulación de políticas

educativas orientadas a la atención a la diversidad, a partir de una visión integral de la persona y holística de los procesos formativos.

Sobre la base de la información obtenida por las investigaciones en el área, es fundamental implementar propuestas de formación docente inicial y continua, a partir de las necesidades y características de las personas y los contextos en que tiene lugar la EPJA. Es necesario incluir y ampliar, en el currículo de formación de pregrado y posgrado, instancias que permitan a los docentes en formación y en ejercicio conocer y compartir conocimiento sobre las características de los estudiantes de EPJA, para establecer vínculos entre estas y las decisiones didácticas que se toman en la práctica pedagógica.

En el plano de la formación continua, urge que se fortalezcan ajustes curriculares mediante estrategias de carácter constructivista, y aun más, a partir de un enfoque sociocrítico que ponga el acento en la constante reflexión en la acción y que, por ende, amplíe las posibilidades de transformar la praxis pedagógica. Este enfoque educativo permitirá fortalecer la formación docente en relación con la apropiación de referentes teórico-epistemológicos sólidos que puedan tensionarse en la experiencia que supone la acción didáctica misma.

En relación con el trabajo colaborativo interdisciplinario en el marco de la creciente formalización de los Programas de Integración Escolar (PIE) en el ámbito regular de la EPJA, se reconoce que el saber didáctico-metodológico del educador/a diferencial vinculado a una formación específica en el área de la EPJA es significativo para potenciar la formulación de apoyos en el diseño e implementación de situaciones de clase pertinentes a las necesidades de los estudiantes, en el trabajo de co-docencia y en la labor directiva de gestión del currículo.

Desde la experiencia docente y académica en el campo se reconoce la importancia de activar y establecer redes con diversos organismos que puedan dar soporte a la acción de los centros y de fomentar la investigación en el ámbito de la EPJA. Estas acciones deben tener como punto de partida al sujeto en contexto; concebido en su heterogeneidad y reconocido en la vulneración y transgresión

de derechos que circunda su proceso formativo, pero con vistas a diseñar e implementar propuestas diversas y flexibles que promuevan su inclusión social y educativa.

En definitiva, entendiendo la importancia de generar propuestas adecuadas a la realidad cotidiana, motivaciones e intereses de jóvenes y adultos, es necesario que los programas resultantes de esas formulaciones asuman un carácter estable y permanente en el tiempo. Dichas propuestas deben poseer un carácter concreto, consistente e inclusivo, y dar claro testimonio de los propósitos que se plantea la modalidad y de las peculiaridades que la definen y diferencian de las demás propuestas formativas en el ámbito regular y fuera de él.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, V. (2013). Abandono de la educación regular de los estudiantes de educación de adultos en Chile. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, (1), 54-65. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545115005.pdf>
- Acuña, V. (2015). Situación y desafíos post 2015 de la educación de jóvenes y adultos en Chile en el marco de las metas del programa mundial de la Educación para Todos. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, (2). <http://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-2/21-situacion-y-desafios-post-2015-de-la-educacion-de-jovenes-y-adultos-en-chile-en-el-marco-de-las-metas-del-programa-mundial-de-la-educacion-para-todos>
- Aguilar, M. E., Barra, M., Droguett, F., Henríquez, R., Philips, P., Ríos, M., Soto, M. y Zúñiga, L. (2008). La noche se defiende: la educación de adultos está movilizada. *Docencia. Reflexiones Pedagógicas*, (34), 69-77. <https://www.yumpu.com/es/document/view/28506045/la-noche-se-defiende-la-educacion-de-adultos-revista-docencia>

- Asesorías para el Desarrollo (2004). *Evaluación de la oferta de educación de adultos (Terceras jornadas). Informe final*. <http://www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/informes-y-estudios/>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Barreto, C., Gutiérrez, L., Pinilla, B. y Parra, C. (2006). Límites del constructivismo pedagógico. *Educación y Educadores*, 9(1), 11-31. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83490103.pdf>
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Calderón, J. (2012). La investigación en la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe (2005-2011). *Decisio*, 3-11. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014005000014>
- Campaña Latinoamericana por el derecho a la educación (CLADE) (2017). *AMPLIANDO VOCES: La Educación de Personas Jóvenes y Adultas desde la mirada de investigadoras e investigadores de América Latina y el Caribe*. <https://redclade.org/recursos/ampliando-voces-la-educacion-de-personas-jovenes-y-adultas-desde-la-mirada-de-investigadoras-e-investigadores-de-america-latina-y-el-caribe/>
- Canales, M. (Coord). (2006). *Metodologías de la investigación social*. LOM.
- Cardenasso, V. y López, K. (2017). *Percepciones de docentes de EPJA de modalidad regular de nivel básico acerca de las estrategias didácticas más apropiadas para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas* [trabajo de grado, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación].
- Castillo, D., Espinoza, O., González, L. y Santa Cruz, J. (2014a). Educación de adultos e inclusión social en Chile. *Psicoperspectivas*, 13(3), 69-81. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/393/375>

- Castillo, D., Espinoza, O., González, L. y Loyola, J. (2014b). La educación de adultos en Chile: Experiencias y expectativas de los estudiantes de la modalidad regular. *Última Década*, (40), 159-181. <https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v22n40/art08.pdf>
- Castillo, D., Espinoza, O., González, L., Loyola, J. y Santa Cruz, E. (2014c). Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores intraescolares. *Educación y Educadores*, 17(1), 32-50. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83430693003.pdf>
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, J., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (2004). *El constructivismo en el aula* (14.ª ed.). Graó.
- Freire, P. (2016). *El grito manso* (2.ª ed.). Siglo XXI.
- Hernández, G. (2012). La educación de personas jóvenes y adultas y el derecho a la educación: el tema del sujeto juvenil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 485-511. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n53/v17n53a8.pdf>
- Hernández, G. (2016). La educación con personas jóvenes y adultas como campo de estudio. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, (4), 111-126. https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/archivo/edicion_4/Edi4_Texto_5_Gloria_Hern%C3%A1ndez.pdf
- López, R. (2010). Para una conceptualización del constructivismo. *Mad* (23), 25-30. <https://revistamad.uchile.cl/index.php/RMAD/article/view/13632>
- Maduro, R. y Rodríguez, J. (2008). Degustando el sabor de los datos cualitativos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-22. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713044005.pdf>
- Mansilla, J. y Beltrán, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles Educativos*, 15, 25-39. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n139/v35n139a3.pdf>
- Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿objetiva o construida?* Anthropos.

- Maturana, H. (1997). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Dolmen Ediciones.
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa: Una guía práctica y filosófica*. Hurtado.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5.ª ed.). Pearson.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2007). *Decreto 584. Aprueba Plan y Programas de Estudio para la Enseñanza Básica de Adultos*. <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/04/584DecretoExentoN584.pdf>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2008). *El desarrollo y el estado de la cuestión sobre el aprendizaje y la educación de adultos. Informe nacional de Chile: Coordinación Nacional de Educación de Adultos*. Chile Califica. https://uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confinte/pdf/National_Reports/Latin%20America%20-%20Caribbean/Chile.pdf
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2009). *Marco Curricular de la Educación Básica y Media de Adultos. Decreto 257*. <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1005224>.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2010). *Decreto 170/10*. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2015). *Decreto 83/15*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2022). *Modalidad regular de EPJA. ¿En qué consiste?* <https://epja.mineduc.cl/modalidad-regular/informacion-a-instituciones-reg/en-que-consiste/>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2014). *La educación de adultos en retrospectiva: 60 años de CONFITEA*. Brasilia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227636>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179_spa
- Osorio, J. (2013). Desafíos docentes en la Educación de Jóvenes y Adultos en Chile: Hacia una agenda de conversaciones para el diseño e implementación de nuevas políticas. *Temas de Educación* (19), 57-65. <https://revistas.userena.cl/index.php/teduacion/article/view/380>
- Pérez, G. (2008). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes: métodos* (5.ª ed.). La Muralla.
- Posada, J. (2011). Algunas reflexiones sobre la formación de educadores de personas jóvenes y adultas. *La Piragua*, (34), 81-93. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27015078007.pdf>
- Rodríguez, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. La Muralla.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill Interamericana.
- Sevillano, M. (2005). *Estrategias innovadoras para una enseñanza de calidad*. Pearson.
- Undurraga, C. (2007). *¿Cómo aprenden los adultos? Una mirada psicoeducativa*. Ediciones UC.
- Universidad de Playa Ancha (UPLA) (2016a). *Diplomado en Educación de Adultos*. Universidad de Playa Ancha Postgrados. <http://www.upla.cl/postgrado/diplomados-y-postitulos/educacion-de-adultos/>

Universidad de Playa Ancha (UPLA) (2016b). *Magíster en Educación de Adultos y Procesos Formativos*. Universidad de Playa Ancha Postgrados. <http://www.upla.cl/postgrado/magisteres/educacion-de-adultos-y-procesos-formativos/>

Universidad de Santiago de Chile (USACH) (2016). *Diplomado en Educación de Adultos con Mención en Evaluación de Aprendizajes de Adultos, en la Perspectiva del Enfoque de Competencias*. Educación Continua. Universidad de Santiago de Chile. <http://www.educacioncontinua.usach.cl/programas-de-estudios/diplomado-en-educacion-de-adultos-con-mencion-en-evaluacion-de-aprendizajes-de>

Vygotski, L. (1991). *Obras escogidas*. Visor.

Zambrano, A. (2006). *Contributions to the comprehension of the science of education in France: concepts, discourse and subjects* [tesis doctoral, Atlantic International University]. Repositorio AIU. <https://www.aiu.edu/applications/DocumentLibraryManager/upload/Tesis%20Final%20Armando%20Zambrano.pdf>

Fecha de recepción: 30 de mayo de 2022

Fecha de aceptación: 28 de junio de 2022



RESEÑAS

Barrera Morales, M. (2022). *Investigación acción*. Cica-Sypal.

Investigación acción, libro de Marcos Fidel Barrera Morales, investigador, comunicador colombiano, con postgrados en Filosofía, es editado por el Centro Internacional de Estudios Avanzados, con sedes en Colombia y Venezuela. La obra en cuestión se desarrolla en el marco del programa postdoctoral en Procesos sintagmáticos de la ciencia y la investigación, convenio Euroamerican Learning University, ELU, y Cica-Sypal.

En el prólogo, el profesor William Frank Español Sierra, de la Universidad Juan de Castellanos de Colombia, reconoce el estilo claro empleado por el autor y la profundidad de los contenidos. Además, valora la orientación epistemológica del documento.

En la introducción, el autor adelanta aspectos informativos sobre la investigación acción –conocida como IA–. También se refiere a la investigación acción participativa –conocida como IAP– y menciona otras tres variantes: la investigación acción reacción –IAR–, la investigación acción liberación –IAL– y la investigación acción colaboración –IAC–. Estas modalidades de la investigación acción se inscriben en la denominada investigación interactiva.

En la introducción también se incluyen datos sobre el origen y el desarrollo de la investigación acción. Se identifican algunas corrientes ideológicas, se establecen relaciones con los cambios y con aspectos vinculantes del científico social –como acción, poder, autoridad, los contextos individuales y sociales, los procesos industriales y académicos, los ámbitos públicos y privados–. Además, se establecen

correlaciones entre aprendizaje, saber, conocimiento e investigación y se alude a la importancia, en la actividad científica, de abordajes, métodos, técnicas e instrumentos. Como complemento, se reseñan diversas confusiones típicas acerca de esta investigación destinada a producir cambios.

Como en este libro se profundiza en el estudio de la investigación interactiva, esto exige efectuar un breve acercamiento a los tipos de investigación, como son: exploratoria, descriptiva, analítica, comparativa, explicativa, predictiva, proyectiva, interactiva, confirmatoria y evaluativa.

SOBRE EL CONTENIDO DE LA OBRA

El libro consta de siete capítulos: Consideraciones metodológicas. Investigación acción [Introducción]. Investigación acción. Investigación acción participación. Investigación acción reacción. Investigación acción liberación. Investigación acción colaboración. Además, contiene 33 infogramas que ilustran variados aspectos del tema.

Destacan en este documento las fuentes –bibliográficas, *sitiográficas* y colectivas–, especialmente de autores como John Elliot, William James, Kurt Lewin, Willard van Orman Quine, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Carlos Marx, Federico Engels, Mao Tse-Tung, Fals Borda, Paolo Freire y Jacqueline Hurtado de Barrera. Incluso, contiene referencias de participantes en cursos y diplomados de investigación interactiva en Ciea-Sypal.

CAPITULADO

En el primer capítulo del libro *Investigación acción* el autor advierte sobre la actividad científica como proceso y justifica el criterio teleológico como recurso para identificar los tipos de investigación. Argumenta que identificar la investigación según el objetivo general es conveniente, porque “se abre más fácilmente el panorama, se orienta el quehacer de la ciencia, a fin de ordenar aspectos, efectuar correcciones y resolver nudos [...], cual vector: ofrecen dirección, sentido y propósito” (Barrera, 2022, p. 25).

En este capítulo inicial el autor refiere los tipos de investigación y la relación que tienen con los modelos epistémicos, tales como realismo, empirismo, positivismo y pragmatismo. Además, advierte sobre los abordajes metodológicos, sus criterios y su relación con la inserción de los involucrados en las prácticas de la investigación interactiva. Finaliza este capítulo con aclaraciones sobre la sistematización de experiencias y sus diferencias con la investigación y, en particular, con la investigación interactiva.

En el segundo capítulo, Marcos Fidel Barrera Morales aclara aspectos generales sobre la investigación acción, su inscripción en la investigación interactiva y cómo esto implica atender el propósito de producir cambios. El autor advierte sobre el uso que se da a la expresión investigación-acción, ya que con esta se pretende reducir otras variantes a una sola, cuando en realidad cada modalidad de la investigación interactiva ofrece rasgos distintivos.

En este capítulo se insta a distinguir la investigación interactiva del mero activismo, así como a diferenciarla del simple ejercicio profesional y del trabajo social y político. Según el autor, la investigación interactiva tiene “el propósito de aprender de los cambios y por la necesidad de aprovechar esos cambios y su aprendizaje para la orientación de dichos cambios hacia situaciones evolucionadas” (Barrera, 2022, p. 61). De esta manera, aclara las formas de validez de la investigación interactiva en lo que atañe a las condiciones de compromiso con el contexto. Esto supone mejoramiento, además de interacción con diferentes disciplinas y ámbitos. El escritor también delinea los propósitos de las variantes de la investigación interactiva y advierte sobre requerimientos de esta modalidad de las ciencias sociales, a la vez que expone consideraciones éticas.

En el texto se recalca la conveniencia de preferir la expresión investigación interactiva en lugar de investigación acción, pues la primera permite a los interesados la diferenciación con respecto a las variantes ya mencionadas; en cambio, la segunda constituye un reduccionismo. Por esto, desde el tercer hasta el séptimo capítulo el autor dedica un espacio a cada variante de la investigación interactiva.

Esto permite detallar cada modalidad, al especificar sus orígenes, rasgos epistemológicos, autores, pertinencia, alcances, elementos metodológicos y abordajes de cada una. Asimismo, según cada variante, en cada capítulo se orienta acerca de criterios que es necesario tener en cuenta para la elaboración de la propuesta de investigación, el esquema que se va a desarrollar y la presentación del informe. Incluso, aborda confusiones típicas acerca de la investigación interactiva y sus vertientes.

COMPLEMENTO

El valor de este libro radica en que aclara detalles de cada modalidad de la investigación interactiva. Sin embargo, es prudente ahondar en aspectos de esta, no descritos en este texto, como los que detalla Hurtado (2012, p. 611), sobre objetivos específicos, diseño metodológico, métodos y técnicas.

Esta obra es de relevancia para la investigación que se desarrolla en educación, especialmente cuando se corre el riesgo de limitar la producción científica en esta área a los tipos más divulgados de investigación: exploratoria, descriptiva y explicativa, mientras los docentes de aula piden auxilios para la transformación de la realidad.

REFERENCIAS

Hurtado, J. (2012). *Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Quirón/Ciea-Sypal.

Ing. Ernesto Suárez
Universidad Católica Andrés Bello
Venezuela



