



Investigación-acción: Voces sobre la praxis educativa en la Región del Biobío, Chile

LUIS AJAGAN LESTER - GONZALO SÁEZ NÚÑEZ (COMPS.)

LUIS AJAGAN LESTER - GONZALO SÁEZ NÚÑEZ
(COMPS.)

Investigación-acción: Voces sobre la praxis educativa en la Región del Biobío, Chile



Serie EDUCACIÓN

Libro examinado y aprobado por el Comité editorial externo, integrado por:

Dra. Adalys Palomo Alemán, Universidad de Holguín, Cuba

Dr. Isidoro González Gallego, Universidad de Valladolid, España

Dr. Nelson Vásquez Lara, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Investigación-acción: Voces sobre la praxis educativa en la Región del Biobío, Chile

©2020 Universidad de Concepción

Registro de Propiedad Intelectual N° 2020-A-6545

Editorial Universidad de Concepción

ISBN 978-956-227-479-1

Primera edición, diciembre de 2020

Editorial Universidad de Concepción

Biblioteca Central, Of. 11, Campus Universitario

Casilla 160-C, Correo 3 - Fono (56-41) 2204590

Concepción - Chile

E-mail: editorial@udec.cl

Edición/producción editorial

Oscar Lermanda

Corrección de pruebas

José Uribe M.

Ilustración de portada

School photo created by ijeab - www.freepik.com

Derechos reservados. Derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin el permiso por escrito de los editores.

IMPRESO EN CHILE / *PRINTED IN CHILE*

Índice

Prólogo CARLOS MUÑOZ LABRAÑA	11
Investigación-acción y el desarrollo profesional docente: características y componentes, posibilidades y desafíos GONZALO SÁEZ NÚÑEZ – LUIS AJAGAN LESTER.....	13
Difusión del patrimonio comunitario como estrategia para la formación de la ciudadanía desde la escuela SUSANA VIDAL BUSTAMANTE – CARLOS MUÑOZ LABRAÑA.....	27
La escritura reflexiva en la formación inicial docente MARÍA GABRIELA LARRE PERALTA.....	45
Círculos de reflexión teórico-prácticos: empoderamiento del profesor novel de matemáticas en contextos vulnerables RODRIGO JIMÉNEZ VILLARROEL	63
Crisis vocacional en estudiantes de cuarto medio en liceo municipal de la Región de Ñuble, Chile..... RICARDO SEPÚLVEDA ABARZÚA	83
Percepciones y sentimientos emergidos de estrategias de escritura colaborativa en inglés: una investigación-acción CAMILA MARDONES	101
El portafolio digital <i>Dropbox</i> como soporte reflexivo en docentes de formación inicial CARLA POZO SÁEZ.....	117
Metacognición y bitácora escolar: su uso en el aprendizaje de Artes Visuales en Educación Básica IGNACIO EDUARDO SEPÚLVEDA ZÚÑIGA	135

La apreciación estética en estudiantes de cuarto año de Educación Parvularia en la Universidad de Concepción, Chile NELLY ALEJANDRA SOTO ÚRREA.....	153
Escritura y metacognición: una propuesta didáctica para apoyar la creación de textos narrativos JONATHAN CASTRO ARAYA.....	167

Autores

Jonathan Alejandro Castro Araya. Magíster en Educación, es Profesor de Educación General Básica con mención en “Trastornos Específicos del Aprendizaje” de la Universidad de Atacama. Se especializó en el área de Lenguaje con un postítulo con mención en “Lenguaje y Comunicación”, en la Universidad Católica del Norte. Cuenta, además, con un diplomado en “Educación Inclusiva y Discapacidad”, de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se ha desempeñado como profesor especialista en programas de integración escolar y como coordinador PIE. Actualmente, se desempeña como profesor titular de Lenguaje y Comunicación, en una escuela municipal de la comuna de San Pedro de la Paz.

Rodrigo Jiménez Villarroel. Magíster en Educación, es Profesor de Matemáticas y Computación y facilitador de Educación Ambiental al aire libre. Tiene formación en didáctica de las Matemáticas en el IUFM (Institut Universitaire de formation des Maîtres) de Toulouse, Francia. Se ha desempeñado como docente en establecimientos municipales y en la formación de profesores en el uso de tecnologías en la sala de clases. Actualmente se ejerce como académico y coordinador de prácticas pedagógicas de la carrera de Pedagogía en Matemáticas de la Universidad Austral de Chile sede Puerto Montt y lidera, junto a un equipo multidisciplinario, la Fundación Peumalemu Desarrollo Sustentable, orientada a la educación ambiental y la sustentabilidad.

María Gabriela Paz Larre Peralta. Magíster en Educación, es Psicopedagogo con el grado de Licenciada en Educación. Se ha especializado en el área de Potenciación de los Aprendizajes, Evaluación Pedagógica y Mentoría. Su formación académica profesional fue realizada en la Universidad Andrés Bello, y posteriormente continuó sus estudios de Postgrado en la Universidad de Concepción. Se ha desempeñado como Psicopedagoga, apoyando a estudiantes con Dificultades de Aprendizaje, junto con colaborar en proyectos de Integración Escolar. También ha trabajado en educación superior, en el ámbito de Formación Inicial Docente (FID), efectuando proyectos para mejorar la práctica pedagógica y desarrollar habilidades docentes.

Camila Mardones Alarcón. Magíster en Educación de la Universidad de Concepción, su investigación tiene relación con la enseñanza del inglés a “jóvenes aprendientes” y el uso de diversas estrategias para el desarrollo de la expresión escrita, estudiando las emociones y percepciones de sus estudiantes. Cursó una pasantía en la Universidad de Queensland, Australia, certificándose en TESOL (Enseñanza de Inglés a Hablantes de Otras Lenguas). Asimismo, es miembro de la Red Maestros de Maestros del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas y actualmente doctoranda en Lingüística en la Universidad de Concepción. Su línea de investigación corresponde a Análisis del Discurso en contextos educativos.

Carlos Muñoz Labraña. Doctor por la Universidad de Concepción, con mención en Educación y Magíster en Historia por la misma Universidad. Posdoctorado por la Universidad de Valladolid, España. Ha trabajado en proyectos de investigación con las Universidades de Huelva, Barcelona, Valladolid y Zaragoza, así como con numerosas universidades chilenas. Posee numerosos libros y artículos científicos publicados en Brasil, España, Italia, Estados Unidos, Perú, Venezuela, Argentina y Costa Rica. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción. Director de Postgrado y del Magíster en Educación de la Facultad de Educación de la misma Universidad. Miembro del Grupo de Investigación en Democracia y Derechos Humanos (GIHD) de la Universidad de Concepción.

Carla Cristi Pozo Sáez. Magíster en Educación, Educadora Diferencial con mención en Discapacidad intelectual por la Universidad de Concepción. Posee, además, menciones en “Dificultad específica del aprendizaje” y en “Trastorno específico del Lenguaje”. Es mentora de profesores noveles acreditada por el CPEIP. Ha ejercido como docente, en el marco de la escritura de la tesis de postgrado, en un curso electivo del área de Evaluación, en la carrera de Educación General Básica de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción. Se desempeña en la actualidad como Educadora diferencial a cargo de un proyecto de integración escolar en un establecimiento de la Región del Biobío.

Ricardo Iván Sepúlveda Abarzúa. Magíster en Educación, Licenciado en Educación y Profesor de Lenguaje y Comunicación, estudios cursados en la Universidad del Bío-Bío, sede Chillán. Realizó, además, un Diplomado en Semiótica del Arte y la Cultura en la Universidad de Chile, Santiago. Ha trabajado impartiendo la docencia en diversos establecimientos educacionales y técnico-profesionales en diferentes ciudades del país. Se desempeña en la actualidad como docente de Lenguaje y Comunicación al frente de un proyecto de educación inclusiva, actividad que compatibiliza con la de integrante del Equipo Técnico-Pedagógico.

Ignacio Eduardo Sepúlveda Zúñiga. Magíster en Educación y Licenciado en Educación Media. Su formación profesional básica es en el área de Profesor de Artes Plásticas. Su desempeño laboral ha estado principalmente vinculado a la docencia, en distintos niveles educativos, tales como preescolar, primer ciclo, segundo ciclo y Educación Media. Actualmente se encuentra ejerciendo docencia en la carrera de Pedagogía en Artes Visuales de la Universidad de Concepción en la Facultad de Educación y en la Facultad de Humanidades y Arte, sede de Concepción, Región del Biobío.

Nelly Alejandra Soto Urrea. Magíster en Educación, es Profesora de Artes Plásticas, egresada de la Universidad de Concepción y ha cursado estudios de Historia del Arte en la Universidad de Granada, España. Forma parte de la Corporación de Acuarelistas de Chile, compatibilizando el área artística con la enseñanza de la disciplina. Se desempeña como colaboradora académica en la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, contribuyendo en la formación de los estudiantes en la didáctica de la especialidad de Pedagogía en Artes Visuales. Colabora, además, en las carreras de Educación Diferencial, Educación Parvularia y Educación General Básica, desarrollando su actividad en las áreas de Historia del Arte y Técnicas Artísticas.

Susana Stefany Vidal Bustamante. Magíster en Educación, es profesora de Historia y Geografía, titulada en la Universidad de Concepción. Ha ejercido la docencia en el sistema escolar chileno, tanto en Enseñanza Básica como en Media. Cursa actualmente estudios de Máster en Investigación Educativa, específicamente en el área de Currículum y Procesos de Innovación en Educación, en la Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Investigación-acción: Voces sobre la praxis
educativa en la Región del Biobío, Chile

Prólogo

EL PROGRAMA DE MAGÍSTER en Educación de la Universidad de Concepción está orientado a formar graduados de nivel superior y tiene como propósito desarrollar en sus estudiantes una capacidad científica en el campo educativo, convirtiéndose en un aporte real al sistema educacional.

En sus ya casi 45 años de existencia del Programa, han egresado cientos de profesionales que se desempeñan a lo largo y ancho del país, contribuyendo al mejoramiento de la educación inicial, básica, media y superior.

Como producto del mejoramiento continuo que experimentó el Programa durante sus primeros treinta y ocho años, obtuvo una acreditación por cinco años, luego de lo cual el Programa elevó su acreditación a siete años. Tras esta certificación, el Comité de gestión del Programa ha desarrollado diversas líneas de acción, con el propósito de asumir diferentes desafíos que permitan proyectar el Programa, por los próximos siete años, mediante una dinámica de auto-evaluación constante a partir del plan de mejoramiento respectivo.

Tras un pormenorizado análisis, el Programa inició un proceso de internacionalización que, en su primera fase, ha contemplado la creación de becas de pasantías al extranjero para estudiantes, con el fin de conocer la realidad de otros sistemas educativos, experiencia vivida por algunos que ya han tenido la posibilidad de viajar a España. También, se han protocolizado algunos procesos académicos, se ha ampliado la Beca Corina Vargas, se ha modularizado la totalidad de la oferta de asignaturas y, por último, se ha dado un giro al trabajo final hacia la investigación-acción, creándose la figura del profesor guía.

En el actual escenario emergen múltiples desafíos en el sistema escolar nacional, que demandan respuestas que emerjan desde las diferentes instituciones educativas, cuestión para la cual el protagonismo del profesorado resulta fundamental. La investigación-acción es una metodología que permite a profesores y

profesoras la problematización situada, la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, el trabajo colaborativo, el desarrollo de innovaciones educativas y la sistematización del conocimiento pedagógico que surge de estas experiencias.

Como producto de la incorporación del encuadre metodológico de la investigación-acción a la etapa final del programa de Magíster en Educación, surge la necesidad de difundir el trabajo realizado por nuestros estudiantes, cumpliendo a través de este expediente con uno de los anhelos fundacionales más importantes del Programa. Esto es, convertirse a través de sus estudiantes en una contribución a la solución de los problemas más apremiantes que enfrenta el profesorado en su contexto educativo.

Para el Programa de Magíster en Educación, la antología de investigaciones que se presenta constituye el inicio de un impulso creador que está llamado a convertirse en un puente entre la academia y el sistema escolar, así como en un vínculo entre la teoría y la práctica. Todo lo cual reivindica la profesionalidad que sin duda tiene el profesorado y el carácter de intelectual crítico del mismo.

Agradecemos a nuestros estudiantes el esfuerzo realizado, y los instamos a perseverar en la búsqueda del conocimiento y en la solución de los problemas que enfrenta el sistema educativo. Tienen las herramientas y esperamos que esta publicación sea un genuino incentivo, no solo para ellos, sino que para el resto de los futuros magíster en educación, egresados de nuestra ya centenaria Casa de Estudios.

Para finalizar, quisiera valorar y agradecer el esfuerzo intelectual, dedicación y compromiso que en esta tarea han puesto los doctores Luis Ajagan y Gonzalo Sáez; sin su trabajo, lo más probable que esta iniciativa hubiera quedado en buenas intenciones, e inexorablemente en el olvido.

Dr. Carlos Muñoz Labraña

Director Programa Magíster en Educación
Universidad de Concepción

Investigación-acción y el desarrollo profesional docente: características y componentes, posibilidades y desafíos

GONZALO SÁEZ NÚÑEZ
LUIS AJAGAN LESTER

Resumen

En este artículo se presentan las características y componentes fundamentales de la investigación-acción, relacionándolas con el desarrollo de la Profesión Docente, reflexionando sobre las posibilidades y los desafíos que ofrece al ejercicio de la docencia, esta perspectiva. Se plantea que la investigación-acción, al convertir al docente en investigador, contribuye a fortalecer la autonomía del profesorado y favorece la superación del individualismo que ha permeado la práctica de los educadores en nuestro medio. Se esbozan los supuestos centrales de esta estrategia investigativa: i) que esta, a pesar de su énfasis en la praxis, no se encuentra desligada de la reflexión teórica; ii) que modificar las prácticas educativas implica un proceso social y no solamente técnico. Se argumenta que la investigación-acción puede aportar significativamente a la superación de la racionalidad instrumental que tiende a restringir la acción del profesorado a meras intervenciones técnicas desvinculadas del contexto. Se describen sus fases y se reflexiona sobre el campo de posibilidades que esta estrategia investigativa ofrece a la praxis de los docentes. Finalmente, se discuten los desafíos pendientes de la investigación-acción, entre otros el superar los residuos ideológicos positivistas que consideran a los estudiantes como «intervenidos», como objetos pasivos de la intervención de los/las docentes y no como sujetos activos, capaces de reflexionar críticamente sobre su propia práctica.

Palabras clave: Investigación-acción, profesión docente, autonomía del profesor.

Introducción

LOS DESAFÍOS QUE enfrenta el sistema educativo nacional son múltiples; en términos generales, estos se relacionan con la imperiosa necesidad de mejorar la calidad de los aprendizajes en las aulas. Asimismo, con dar respuesta a los requerimientos de la sociedad chilena en cuanto al desarrollo de habilidades que permitan a los niños y jóvenes participar de manera activa en la construcción de una sociedad menos desigual, enfocada en la sostenibilidad de nuestros recursos naturales y de la vida humana en nuestro planeta.

La respuesta educativa a estos desafíos se encuentra en el seno de los sistemas educacionales. Nuestro país requiere de todo el potencial intelectual, científico y artístico existente en las aulas, diversas y pluriculturales, de nuestro sistema educativo. Por otro lado, la naturaleza de la práctica pedagógica, como un fenómeno multidimensional (Gimeno Sacristán, 2013) en el cual se intersecan la psicología, la sociología, los saberes disciplinares, los métodos de enseñanza, las políticas curriculares del estado, entre otros factores —y las particulares características de cada comunidad educativa en las que se enmarca dicha práctica—, determinan la complejidad de establecer una sola forma de abordar los desafíos en las aulas. Se hace necesario, desde nuestro punto de vista, que el profesorado asuma el rol de investigador en la acción, de forma tal que pueda responder a las necesidades del contexto socioeducativo; que reflexione en torno de la práctica pedagógica; que aborde las necesidades del estudiantado e indague y desarrolle diferentes formas metodológicas de construcción de los saberes.

La investigación-acción constituye un encuadre metodológico investigativo (Latorre, 2003), que brinda al profesorado el método y los instrumentos para identificar problemas o dificultades en su práctica docente, indagar y reflexionar sobre los mismos y —sobre la base de la reflexión— proponer acciones de intervención, comprensión y posible mejora de las prácticas educativas.

Desde esta perspectiva, es menester que al interior de los sistemas educacionales se propicie la creación de espacios de autonomía y trabajo colaborativo, para desarrollar proyectos de intervención pedagógica que atiendan las particularidades de cada contexto y exploren diferentes formas didáctico-pedagógicas que asuman los desafíos que la sociedad actual plantea. La sistematización de estos proyectos que ofrece la investigación-acción, por parte de los actores directamente involucrados, permitiría la generación de conocimiento desde la base experiencial de profesores y profesoras en interacción directa con el aula.

Investigación-Acción y desarrollo profesional docente

La idea que fundamenta la investigación-acción (Restrepo Gómez, 2004; Latorre, 2003) es la de docentes con capacidad para reflexionar sobre la práctica y para adaptarse a las situaciones cambiantes del aula y del contexto social. Esta perspectiva se complementa con la figura de un profesorado intelectual, crítico, capaz de cuestionar, indagar, analizar e interpretar los elementos sociales y políticos que las situaciones académicas del quehacer docente conllevan.

Una consecuencia positiva del desarrollo del rol de investigador del profesorado es que este asume la dirección sobre su vida profesional, profundizando en aspectos que involucran directamente su acción docente en el aula y desarrolla

su juicio profesional, sobre la base del conocimiento que se sistematiza desde esta experiencia.

Identificamos ciclos virtuosos, producto del desarrollo y la implementación de proyectos en clave de investigación-acción que contribuyan a la mejora educativa, al desarrollo progresivo de la autonomía y profundidad en el campo profesional del profesorado. Desde esta dinámica de desarrollo profesional, la capacitación del profesorado no depende tanto de la asimilación mecánica de teorías o técnicas, ni del aprendizaje de competencias didácticas, que son estudiadas desvinculadas de su quehacer cotidiano; postulamos en contraposición el desarrollo de la comprensión reflexiva sobre su práctica, y de la reflexión e indagación de sí mismos. En palabras de Latorre (2003): «No se trata de sustituir unas cualidades por otras, sino de integrar ambas en el perfil de docente investigador» (p. 16).

El actual sistema educacional chileno presenta características que dificultan el desarrollo de la autonomía profesional docente; una de estas es la forma en que son concebidas y planificadas las políticas educacionales que impactan directamente en el aula y en el desarrollo profesional docente: la dinámica de «arriba hacia abajo» (Casassus, 2010).

Por una parte, el Ministerio de Educación desarrolla estándares de contenido que se plasman en los programas de estudio y estándares de desempeño que se expresan en las mediciones estandarizadas como el SIMCE (*Sistema de Medición de la Calidad de la Educación*), y tiende a reducir la cuestión de los aprendizajes en el aula a los resultados en dichas pruebas. Por otra parte, los procesos de evaluación de los docentes en Chile se fundan y realizan sobre la base de estándares de desempeño («Marco para la Buena Enseñanza»); desempeños que son medidos mediante pruebas y propuestas que los docentes desarrollan individualmente. No hay interacción en estos procesos evaluativos ni con los contextos ni con las comunidades educativas en las cuales los docentes se desempeñan.

Por lo tanto, lo que debe ocurrir en el aula y la evaluación de cómo se está haciendo el trabajo docente es decidido —para expresarlo con conceptos espaciales— desde «afuera» del aula y desde «arriba» hacia «abajo» por el Ministerio de Educación. Esta dinámica ha contribuido a la tecnificación de la docencia, reduciendo ésta a la implementación de propuestas desarrolladas desde el nivel central (Ministerio de Educación), atribuyendo un rol pasivo al profesorado en la definición de los propósitos, el desarrollo de los diseños y la reflexión sobre la calidad de los procesos de aprendizaje.

En este contexto, la investigación-acción surge como una forma de potenciar el desarrollo profesional docente, puesto que los docentes adquieren comprensión y conocimiento de los métodos que pueden utilizar para mejorar su práctica; al mismo tiempo, identifican las necesidades de profundización teórica que emergen de sus desafíos profesionales. Asimismo, adquieren un mayor dominio

del fenómeno educativo, al analizar resultados de experiencias en las que han intervenido directamente en su diseño e implementación; la investigación de las y los docentes en el aula puede generar: autodesarrollo profesional, una notable mejora en la práctica educativa y —por consiguiente— mejoras en la institución educativa y mejoras en las condiciones sociales (Latorre, 2003).

Hacia una definición

Existen numerosas aproximaciones y delimitaciones teóricas de esta práctica investigativa. Elliott (1993) define la investigación-acción como «un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción centro de la misma» (p. 88). Para el desarrollo de estos procesos postula como elemento central la reflexión de la situación humana-social del profesorado y destaca la formulación de diagnósticos de situaciones iniciales para resolver problemas de la práctica docente. En esta primera fase es fundamental describir —mediante diferentes instrumentos— la problemática que será abordada. Para la fase de la intervención se debe tener como referente la modificación de la situación inicial, desarrollando una propuesta formulada sobre la base de reflexiones teórico-prácticas; este ejercicio traerá una comprensión más profunda de las problemáticas educativas situadas en contextos particulares. Elliott (1981, p. 49) concibe la investigación-acción como una forma de mejorar la calidad de vida en una situación social particular. Plantea que el investigador de la acción desarrolla una comprensión interpretativa personal a partir del trabajo sobre los problemas prácticos y de la comprensión teórica constitutiva de la acción y el discurso práctico (Elliott, 1987, p. 157).

Por su parte, Kemmis (1984) concibe el proceso de investigación como una serie de espirales reflexivas en las que se desarrolla un análisis inicial en base a un estudio exhaustivo de los elementos educativos, sociales y políticos que se relacionan directamente con la situación que se intervendrá. La investigación-acción se configura como un proceso que empodera políticamente a los participantes (Carr y Kemmis, 1986); es el camino por el cual se construyen formas más justas y democráticas de educación. Mediante los procesos de investigación-acción se abre la posibilidad de generar un conocimiento que constituya un aporte al desarrollo de la pedagogía, a los profesionales que están directamente implicados en las aulas, rompiendo con la dinámica tradicional que reduce la investigación a expertos que estudian la educación desde fuera.

Asimismo —si bien es una acción eminentemente práctica— no está exenta del trabajo teórico, puesto que:

invita a los profesores y a otros profesionales en ejercicio a considerar no sólo el currículo y otros dominios educativos, sino la totalidad de las relaciones con el sistema social y la estructura de la sociedad en la que viven y trabajan (McKernan, 1999, p. 47).

Este aspecto resulta central en la forma de comprender el ejercicio docente, ya que la investigación-acción se basa en la capacidad de análisis crítico que los docentes realicen tanto de su práctica como de los factores sociales y políticos que configuran dicha práctica (Elliott, 1993; Kemmis, 1984; McKernan, 1999).

Para que los profesores/as puedan ejercer adecuadamente su rol es necesario propiciar el desarrollo de destrezas discursivas, analíticas y conceptuales, de manera tal que puedan librarse del control y restricciones que impone la visión tecnológica de la educación. De esta forma, la investigación-acción surge como una alternativa a la perspectiva tecnológica de los procesos educativos. Dicha perspectiva restringe notablemente la profesión docente a la implementación de programas previamente diseñados, orientados al logro de estándares preestablecidos que son evaluados en pruebas estandarizadas, características del sistema educacional chileno, determinado por una racionalidad técnica que, desde nuestro punto de vista, ha mermado la autonomía y el desarrollo profesional docente.

Desde la racionalidad técnica hacia la racionalidad crítica

La racionalidad técnica, según Kemmis (1993), mantiene una visión de la práctica educativa heredada del positivismo; desde esta perspectiva que construye un contexto de poder —se considera al profesorado como un conjunto de expertos técnicos y los problemas profesionales como asuntos de aplicación de métodos específicos. Restringe la acción docente a la resolución de problemas instrumentales a través de la aplicación acrítica de técnicas y de teorías científicas producidas fuera del aula por expertos las que son, a su vez, «validadas» por otros expertos. En esta visión instrumental «el profesorado es visto como un usuario del saber, que lleva a la práctica los conocimientos científicos» (Latorre, 2003, p. 18).

Identificamos en esta racionalidad lo que antes hemos descrito metafóricamente como la política de «arriba hacia abajo» que caracteriza al Ministerio de Educación chileno; discutimos esta forma de entender y relacionarse con los docentes puesto que ella separa la fundamentación teórica y los medios para intervenir, inhibe la reflexión sobre los fines y los medios. Se invisibiliza así a los docentes y a sus estudiantes y la fundamental deliberación que implica el desarrollo de propuestas pedagógicas en el aula, propiciando la aplicación de propuestas poco pertinentes y limitando el desarrollo profesional.

Por otro lado, desde la racionalidad crítica —de acuerdo con Kemmis (1993)— se construye la cuestión pedagógica como un proceso reflexivo crítico sobre las tensiones que se identifican en los desafíos educativos-sociales que emergen de los contextos educativos; contextos en los que interactúan el docente y la política curricular institucionalizada por otros. Una respuesta, como acto deliberativo sobre dicha tensión, es la investigación-acción, que surge como una forma de materialización del razonamiento crítico; desde esta perspectiva la educación es vista «como una actividad comprometida con los valores sociales, morales y políticos» (Latorre, 2003, p. 20).

La investigación-acción percibe —desde la perspectiva crítica emancipadora— los problemas del currículo como cargados de valores y preocupaciones morales más que como puramente técnicos y combina lo que Habermas (1972, p. 201) califica como dos intereses constitutivos de conocimiento: el práctico y el emancipador ; de esta forma «la ciencia se convierte entonces en hermenéutica, crítica , basada como esta en una serie de espirales autorreflexivas de la acción humana que oponen la retrospectión de lo anterior a la acción humana futura posible» (McKernan, 1999, p. 46).

Las fases del proceso de investigación-acción

¿Cómo se procede en la práctica para dar el paso desde la mirada técnica hacia la crítica? Si bien no hay recetas que habría que seguir fiel y mecánicamente (Kemmis y McTaggart, 2013) existe consenso entre los partidarios de esta estrategia en torno a ciertos pasos necesarios.

A partir de la identificación —delimitada adecuadamente— del problema que requiere la transformación, se realiza un plan general. Luego se implementa la acción diseñada para posteriormente proceder a la observación de la acción y a un proceso reflexivo sobre la acción realizada. Una vez que se han efectuado las primeras reflexiones sobre el ciclo implementado, se sugiere iniciar un nuevo ciclo que repiense la situación inicial, identificando en base a evidencias cuáles han sido los cambios generados y cuáles son los desafíos que emergen de esta nueva situación para iniciar un segundo ciclo de la espiral.

En síntesis, y en consideración de las diferentes modalidades de investigación-acción existentes (McKernan, 1999), podemos delimitar tres grandes fases para su desarrollo:

- Identificar inicialmente un problema, tema o propósito sobre el cual intervenir mediante una propuesta educativa. (Analizar con cierto detalle la propia realidad para captar cómo ocurre y comprender por qué).

- Elaborar un plan estratégico razonado de actuación, generar las condiciones para llevarlo a la práctica y realizarlo, controlar el curso de la acción, las incidencias, las consecuencias y los resultados de su desarrollo.
- Reflexionar críticamente sobre lo que sucedió, intentando elaborar una cierta teoría situacional y personal de todo el proceso.

Algunas características generales de la Investigación-Acción

Esbozaremos a continuación ciertos rasgos de la investigación-acción que, desde nuestro horizonte interpretativo, pueden ser considerados fundamentales; lo haremos siguiendo las nociones teóricas de algunos enfoques centrales en el campo, tales como los de Elliot (1993, 1987, 1981), Kemmis y McTaggart (2013), Latorre (2003), y McKernan (1999).

Uno de los rasgos que caracteriza a la investigación acción lo constituye el que esta contribuye al *aumento de la comprensión humana*; la investigación-acción como forma de indagación hermenéutica o crítica se centra en la profundización de aspectos delimitados por el docente en cuanto actor social y en los problemas relativos a su acción profesional, ejerciendo una de las condiciones humanas esenciales: la comprensión interpretativa (o una manera reflexiva, interpretativa, de enfrentar la realidad).

Otra característica de este enfoque investigativo es que el énfasis de la acción se pone en *la mejora y en el desarrollo de las prácticas educativas*. Mediante un proceso estructurado y reflexivo, intenta realizar de manera más adecuada la acción docente en interacción directa con los seres humanos involucrados. Son los docentes, interactuando con sus estudiantes, quienes emiten juicios acerca de cómo mejorar sus propias prácticas.

El foco en esta práctica investigativa está dirigido hacia las problemáticas más próximas a los educadores. *La situación por intervenir la definen quienes la experimentan*. Como hemos señalado anteriormente, en una visión educativa tradicional —regida por la racionalidad instrumental—, son los técnicos (ajenos en su praxis cotidiana a la realidad del aula) quienes deciden sobre qué medidas deben tomarse para mejorar la enseñanza. Por el contrario, desde la perspectiva de la investigación-acción se considera que son los docentes implicados, los profesionales, los mejor situados para identificar, analizar e investigar en un proyecto de intervención en la realidad que se pretende modificar. Este enfoque rompe con la clásica dicotomía entre expertos «externos» y docentes transformados en «objetos de investigación».

Otra característica de esta perspectiva investigativa es que se enfoca primordialmente *en el caso o en la unidad individual*. Se examina, interviene y describe

una experiencia en un grupo completo y no en una muestra. De esta forma, los docentes o profesionales transformados en investigadores estudian poblaciones enteras; aquellas que están directamente implicadas en las acciones de mejora, tales como un curso en su totalidad o los docentes de un liceo. Puesto que parte no despreciable de las técnicas de investigación utilizadas son de raigambre cualitativa, las generalizaciones son problemáticas aunque no imposibles¹. Tampoco se intenta *controlar ni aislar las variables del entorno*, puesto que un supuesto básico de esta estrategia de investigación es no modificar las variables intervinientes en la situación educativa en la que se desarrolla la intervención. Hacerlo es pretender alterar una investigación que se desarrolla en un entorno naturalista.

Un rasgo característico de esta visión investigativa lo constituye la *flexibilidad* puesto que el problema que se interviene y las acciones definidas en el marco de la propuesta de intervención pueden modificarse. En este encuadre investigativo se asume que los problemas estudiados y las acciones que se realizan no son ni fijos ni estáticos; a medida que la investigación avanza, el diseño inicial puede requerir de nuevas definiciones y acciones. Esto, como producto de la modificación de la situación identificada como problema y/o a la luz de los primeros resultados de la acción.

Es fundamental para el ciclo de investigación-acción detenerse durante su desarrollo y analizar y evaluar —a la luz de los primeros resultados obtenidos— el curso de acción a seguir durante el proceso. Es por consiguiente, una estrategia investigativa que se caracteriza por ser *evaluativa y reflexiva*.

Los métodos utilizados por la investigación-acción se caracterizan por su *flexibilidad* y por ser *innovadores*. La particularidad de los «asuntos» de la investigación-acción —definida por los contextos educativos en los que están insertos los profesionales así como por los paradigmas interpretativos de los mismos—, determina que los investigadores/as puedan tener que diseñar nuevos instrumentos y nuevas técnicas para reunir datos. De esta forma, se sugiere la triangulación tanto de métodos, como de perspectivas y teorías. El profesor protagonista de la investigación-acción debe seguir un procedimiento rigurosamente ordenado de: formulación de la problemática, diseño de la propuesta, desarrollo de los procedimientos, recogida de la información, análisis de los resultados y reflexión de la situación y o asunto inicial. Se trata, por tanto, de una estrategia de investigación con un alto grado de *rigor metodológico*.

Debemos tener en cuenta, sin embargo, que la investigación acción dista

¹ En relación con el estudio de casos remitimos a los lectores/as a la obra de Stake (2010) y a Neiman y Quaranta (2006); una profunda reflexión sobre la posibilidad de transferir (generalizar) resultados a partir de un número limitado de sujetos se encuentra en Kvale (2011, pp. 162-164).

de ser un paradigma homogéneo; por el contrario, ha sido sometido a diversas y variadas lecturas e interpretaciones, de manera tal que Kemmis y McTaggart hablan de «la familia investigación-acción» (2013, p. 362). Una de esas lecturas enfatiza la *participación* de los agentes, de los/as docentes y la *colaboración* con los pares, creando un espacio comunicativo y de diálogo que vaya más allá de los existentes; la colaboración, desde esta perspectiva, incluye la inclusión activa de padres y apoderados y de, considerarse necesario, también de expertos externos (psicólogos, asistentes sociales, personal médico, etc.) que apoyen a la acción. A este respecto McKernan (1999, p. 8), plantea el concepto de «comunidad de discurso» para referirse a las posibilidades y el derecho que tienen todos los que están implicados en el problema a ser incluidos en la búsqueda de la solución y su implementación. Como señalan Kemmis y McTaggart (2013): «*Si las prácticas están constituidas en la interacción social entre las personas, cambiar las prácticas es un proceso social*» (p. 369 cursivas del original).

La concepción que fundamenta este tipo de acciones es que la verdad no tiene una única representación, sino que se construye colectiva y colaborativamente, en contra del monólogo clásico del positivismo (una realidad, un método, una verdad, una voz omnisciente que da cuenta de lo investigado) se opone la polifonía de las voces de la comunidad educativa.

La investigación-acción como campo de posibilidades

De lo que hemos expuesto se desprende que la investigación-acción ofrece a los docentes la posibilidad de superar/abolir los obstáculos que plantean los procesos de estandarización que limitan la autonomía profesional del docente. Hemos opuesto implícitamente en nuestra exposición al profesor/a que practica esta estrategia investigativa a aquel/aquella que se limita, acriticamente, a reproducir saberes creados por especialistas sin intervenir en la producción de nuevos conocimientos.

Explicitaremos a continuación esta oposición utilizando el método de los ejes semánticos² desarrollado por Greimas (1990, p. 145; 1976, pp. 34-35) y

² El método de los ejes semánticos es una técnica de investigación con su origen en el estructuralismo. Consiste en buscar palabras (o semas en la terminología original) que se oponen entre sí en un determinado campo semántico. A continuación se postula un punto de vista en común para las palabras opuestas. Este punto de vista en común constituye un eje semántico. Por ejemplo, al estudiar las percepciones de profesores noveles y sus interpretaciones de profesores formados en otras universidades pudimos oponer un «nosotros con visión social» y un «ellos sin visión social», el eje semántico en este caso fue «Misión social» (Cfr. Ajagan, Sáez, Muñoz, Rodríguez y Cea, 2014, p. 975).

postulando los siguientes ejes: control, racionalidad, reflexividad, saberes, rol del docente, formas de trabajo, comunicación.

Esquema 1. Oposición entre docentes tradicionales y practicantes de investigación-acción.

Ejes semánticos	Docentes tradicionales		Docentes investigadores
Autonomía	Carentes de autonomía	vs.	Autónomos
Racionalidad	Instrumental	vs.	Crítica
Reflexividad	Acríticos	vs.	Reflexivos
Saberes	Descontextualizados	vs.	Contextualizados
Rol del docente	Usuario, transmisor	vs.	Productor/creador de saberes
Formas de trabajo	Individuales	vs.	Colaborativas
Comunicación	Tendencias monológicas	vs.	Polifónica

De la lectura de los ejes semánticos que proponemos se infiere que la investigación-acción practicada con rigor ofrece un rico campo de posibilidades a los docentes³; al tomar la iniciativa de estudiar y profundizar en su propia realidad, en su contexto, el/la docente fortalece su profesionalismo puesto que uno de los rasgos que caracterizan a un verdadero profesional es el grado de autonomía sobre su propio quehacer. Asimismo, el análisis crítico (y autocrítico) de su realidad lo/la ayudará a superar el pensar rutinario, meramente reproductivo de aquello que ha sido *pensado por otros*.

Así como los obreros fueron despojados —a comienzos de la Revolución Industrial— del control de la producción y convertidos en simples ejecutores de lo planificado por ingenieros y por quienes tenían el monopolio de pensar, algo similar tiende a suceder con los/las docentes en la actualidad.⁴ La colonización de los procesos educativos por parte de la racionalidad de la industria ha ido despojando gradualmente a los docentes de su calidad de intelectuales, convirtiéndolo-

³ No perdemos de vista que los ejes semánticos que proponemos se aproximan notablemente a tipos ideales weberianos; las características atribuidas a cada docente pueden no darse exactamente así, puesto que un docente investigador puede ser autónomo, reflexivo, producir conocimientos nuevos pero no ser necesariamente crítico. Un docente tradicional puede tener la mayoría de los rasgos que constituyen a este tipo, pero ser —por ejemplo, reflexivo. Los ejes semánticos propuestos deben ser vistos como parte de una cartografía para alcanzar comprensión sobre la práctica social que es la docencia.

⁴ El pedagogo Gimeno Sacristán, al comparar la relación entre el taylorismo y el planteamiento eficientista en educación señala que en la fábrica «la racionalización la garantiza el experto no el obrero, que hará lo que se le indique» y en la Escuela «la racionalización la garantiza el experto no el profesor, que hará lo que le dicen» (Gimeno Sacristán, 2002, p. 20).

los, como hemos comentado, en simples usuarios de saberes descontextualizados. La investigación-acción ofrece una alternativa educativa pues abre este campo a la producción de saberes contextualizados, a la reflexión, al pensamiento crítico que va más allá del mero pensar instrumental y a la recuperación de la calidad de intelectuales de los/las docentes.

La elección de una estrategia investigativa que enfatice la colaboración con pares, el diálogo con estudiantes y con la comunidad educativa en general, ofrece la alternativa de superar las condiciones individualistas de trabajo que tienden a crear hoy las directrices centrales que rigen a los docentes.

No existen, sin embargo, balas de plata para enfrentar fenómenos sociales; la investigación-acción tampoco lo es. No son pocos los desafíos que esta perspectiva debe enfrentar y sobre eso reflexionaremos en el próximo apartado.

Los desafíos pendientes

Una de las características que ha tenido la investigación-acción en el aula es que su praxis ha sido marcada por el pragmatismo; los docentes investigadores e investigadoras han buscado fundamentalmente alcanzar mejores resultados en su docencia lo que, naturalmente, es legítimo. Tienden, sin embargo, a quedar de lado en esta visión pragmática elementos que han identificado y caracterizado a la investigación-acción tales como el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva de los estudiantes.

Parte importante del discurso de algunas intervenciones que apelan a esta práctica investigativa está teñida por un lenguaje que lleva la impronta del positivismo y del paradigma eficientista. «Los sujetos intervenidos», «los productos de la intervención» son expresiones que refractan la influencia de los paradigmas tradicionales fundados en la dicotomía «investigador-investigados». Y, precisamente uno de los objetivos de la investigación-acción ha sido superar/abolir esta dicotomía que tiende a convertir al estudiante en objeto.

Lo descrito nos remite a una tensión de interés para nuestro análisis. A lo largo de ya varias generaciones de investigación-acción esta estrategia ha sido interpretada y reinterpretada desde distintos paradigmas: desde la ideología positivista y desde una visión y una práctica sustentada por la Teoría Crítica (Kemmis y McTaggart, 2013, pp. 362-364).

Consideramos que esta tensión también se expresa en nuestro medio; bien podemos interrogarnos sobre el grado real de participación (uno de los puntos de referencia clave de la investigación-acción) de los estudiantes cuando estos son vistos como «intervenidos». Si la investigación-acción en el aula «instala compe-

tencias»⁵ ¿qué espacio real hay para la reflexión *del estudiante* en un esquema de esta naturaleza? ¿O es este un derecho exclusivo que se reserva al docente?

Por las condiciones de trabajo en nuestro medio —que privilegia el individualismo por sobre el quehacer colectivo—, el trabajo colaborativo con los pares queda fuera del diseño en no pocas intervenciones pedagógicas basadas en la investigación-acción. Una de las aspiraciones de la mirada crítica apunta a la creación de espacios sociales colaborativos y a la apertura de un *espacio comunicativo*, para usar la expresión de Habermas (1996, en Kemmis y McTaggart, 2013, p. 369). Es, sin duda, un desafío pendiente para buena parte de nuestros profesores y profesoras, inmersos en una estructura que concibe a los docentes como meros ejecutores y no como agentes creativos de saberes contextualizados y distintos a los oficiales.

Post scriptum

En momentos en los cuales la sociedad se hace cada vez más compleja, cuando el mundo se globaliza y a nuestro país arriban en cantidades antes no vistas migrantes que implican nuevos desafíos para la educación, nuestra Escuela parece mirar al pasado implementando una racionalidad más propia del industrialismo que de la época actual.

Esta racionalidad instrumental convierte a los y las docentes en simples ejecutores de contenidos planificados por expertos ajenos a los contextos concretos en los cuales se desenvuelven los estudiantes y los profesores; la consecuencia de estas políticas puede ser resumida como desprofesionalización del cuerpo docente. Ante esas tendencias desprofesionalizantes, las estrategias de la investigación-acción implican la recuperación por parte de los educadores del dominio del aula; les permite, además, unir teoría y práctica para saber cómo actuar ante las situaciones propias de su sala de clases. Indudablemente esta estrategia investigativa ofrece grandes posibilidades no solo a los docentes sino que también a la comunidad educativa en general.

⁵ Una metáfora, para ser suficientemente ilustrativa de un fenómeno o proceso, debe tener cierto correlato con la realidad que pretende iluminar. *Instalar competencias* es, a nuestro entender, especialmente desafortunada. Se *instalan* tuberías, conexiones, un *pendrive*; «instalar competencias» implica caer en el error que critica con justicia Gimeno Sacristán (2008): ver a las competencias como algo acabado, dado, que se pueden entregar («instalar») a una persona pasiva (el estudiante). Se desconoce que el/la docente *proponen significados* a los estudiantes, ayudan a crear/construir conocimientos en un proceso complejo en el cual el/la estudiante puede aceptar, rechazar o no comprender lo aportado por el/la docente. Proceso, por lo demás, dinámico y lejos de ser estático puesto que lo no aceptado o no comprendido en un principio puede ser gradualmente entendido e internalizado por el estudiante (y no «instalado»).

Sin embargo, junto a ese campo de posibilidades surgen desafíos que deben enfrentar quienes elijan esta forma de trabajo, por ejemplo, superar/abolir la camisa de fuerzas de las directrices centralizadas, estandarizadas que —como lo expresan nuestros docentes en su habla coloquial cotidiana— «pautean» a los profesores. Y un desafío, quizás aún más exigente, consiste en dejar atrás el lenguaje y la praxis que objetifica al estudiantado y a gran parte de la comunidad educativa. Esta estrategia de investigación nos ofrece un campo lleno de posibilidades así como también de grandes desafíos.

Referencias

- Ajagan Lester, L., Sáez, G., Muñoz, C., Rodríguez G., y Cea Córdova, R. (2014). Docentes nóveles y los procesos de recontextualización en contextos de vulnerabilidad. *Cadernos de Pesquisa*, 44(154), 960-980.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Casassus, J. (2010). Las reformas basadas en estándares: un camino equivocado. En C. Bellei, D. Contreras y J. Valenzuela (ed.), *Ecos de la revolución pingüina* (pp. 85-110). Santiago de Chile: CIAE-UNICEF.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1987). Educational Theory, Practical Philosophy and Action Research. *British Journal of Educational Studies*, 35(2), 149-169.
- Elliott, J. (1981). In Search of an Alternative Power Base. *Education and Urban Society*, 13(4), 507-529.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). *Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En J. Gimeno Sacristán (comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Greimas, J.A. (1990). *The social sciences: a semiotic view*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Greimas, J.A. (1976). *Semántica estructural: investigación metodológica*. Madrid: Gredos.
- Habermas, J. (1972). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (2013). La investigación-acción participativa. La acción comunicativa y la esfera pública. En N. Denzin e Y. S. Lincoln (coords.), *Las estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*, Vol. III (pp. 361-469). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum más allá de una teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

- Kemmis, S. (1984). *Investigación-acción en ciencias sociales*. Madrid: Notas Universitarias.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- Neiman, G., y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-238). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción del saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7(363), 45-55. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>
- Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.

Difusión del patrimonio comunitario como estrategia para la formación de la ciudadanía desde la escuela

SUSANA VIDAL BUSTAMANTE
CARLOS MUÑOZ LABRAÑA

Resumen

La investigación-acción que presentamos, recoge los resultados de una estrategia aplicada al estudiantado de octavo año básico del Instituto San Sebastián de Yumbel, que consistió en la difusión del patrimonio comunitario con el objetivo de fortalecer sus competencias asociadas a la formación ciudadana. Estas han sido consideradas como centrales por los nuevos enfoques didácticos y las autoridades educativas en Chile. Al realizar las primeras indagaciones fue posible apreciar una escasa apropiación de los conocimientos, habilidades y actitudes que comprende la ciudadanía, entendida como aquella que no solamente se remite a lo político sino a la vida en sociedad, a través de relaciones de cooperación y participación entre sus habitantes. Asimismo, evidenciamos un escaso sentido de pertenencia respecto de los elementos patrimoniales que distinguen a la comuna de Yumbel. Para mejorar esta problemática, el alumnado trabajó en el rescate de su patrimonio diseñando trípticos los que fueron entregados a los peregrinos que visitaron la ciudad por su devoción a San Sebastián, haciendo énfasis en el rol del ciudadano respecto del cuidado y difusión de su patrimonio. Al finalizar la intervención, constatamos que el estudiantado adquirió un mayor dominio de competencias democráticas y reconocieron más elementos que los identifican con su comunidad.

Palabras clave: Formación ciudadana, competencias democráticas, comunidad, patrimonio.

Introducción

LA FORMACIÓN CIUDADANA es un desafío que se ha instalado con fuerza en la sociedad chilena, puesto que la democracia que la enmarca necesita reafirmarse en la participación de ciudadanos comprometidos con los asuntos que afectan a su comunidad. Diversos han sido los esfuerzos del Ministerio de Educación en orientar esta tarea desde el lugar donde los estudiantes tienen sus primeras experiencias ciudadanas, vale decir, la escuela. Sin embargo, en reiteradas ocasiones presenciamos circunstancias que hacen cuestionar la verdadera efectividad de estos esfuerzos realizados, como la discriminación hacia los inmigrantes,

la carencia de empatía e impunidad ante situaciones de violencia de género y el escaso reconocimiento social hacia los pueblos indígenas. Estos acontecimientos reafirman la idea de que necesitamos ávidamente del desarrollo de prácticas pedagógicas que contribuyan en la formación de ciudadanos responsables, críticos y comprometidos con la democracia en todas sus dimensiones.

La bibliografía especializada enfatiza en que la efectividad de la educación en términos de formación ciudadana debe iniciarse por el aprendizaje de competencias que incluyan conocimientos, habilidades y valores, a través de contenidos curriculares y de formas pedagógicas activas, desarrolladas en climas de confianza y participación (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005). Sin embargo, para que las personas consigan y mantengan una forma de vida democrática, deben tener oportunidades de aprender lo que esa forma de vida significa y cómo se puede practicar (Dewey, citado por Apple y Beane, 2000). Por lo tanto, existe la necesidad de trabajar en las escuelas desde un punto de vista práctico y donde estén presente espacios garantizados para el ejercicio democrático.

En Chile el año 2016 se promulgó la ley 20.911, la cual convocó a todos los establecimientos educativos reconocidos por el Estado a elaborar un plan de formación ciudadana que fuese aplicado de manera transversal en materia curricular, capaz de generar una cultura democrática dentro y fuera del aula. No obstante, esta tarea no ha estado exenta de dificultades, pues en la escuela es común que encontremos prácticas pedagógicas alejadas de una cultura democrática con ambientes autoritarios, poco flexibles, caracterizados por la amenaza ante el mal comportamiento y rendimiento académico. Igualmente se muestran herméticos ante la generación de lazos con la comunidad, lo que dista de un clima democrático cooperativo, participativo y comprometido por el bien común, aspectos que resultan fundamentales en el desarrollo de competencias para la ciudadanía.

Sobre la base de la importancia de la escuela en el desarrollo de competencias ciudadanas para la participación de la vida en comunidad, aplicamos una evaluación diagnóstica relacionada con las competencias ciudadanas al alumnado de octavo año básico del Instituto San Sebastián de Yumbel, donde fue posible evidenciar un bajo nivel de apropiación de habilidades asociadas a la ciudadanía, motivo por el que decidimos realizar una intervención en este nivel educativo.

La acción procuró generar en los jóvenes aquellas habilidades para la participación ciudadana que resultan fundamentales en una vida democrática. Estas fueron cultivadas desde el trabajo con el conocimiento, la protección y valoración del patrimonio de la comunidad de Yumbel, ya que generar o fortalecer habilidades ciudadanas mediante la educación patrimonial permite el enriquecimiento individual y colectivo, facilita la participación activa, abre la posibilidad de contribuir a mejorar la sociedad y genera una actitud crítica y comprometida con la realidad; por consiguiente, fomentamos las competencias para vivir juntos

y fortalecer lazos con la comunidad. Educar en patrimonio es una de las mejores herramientas para enseñar al alumnado a distinguir los valores que les asignamos a las cosas, para desarrollar un espíritu crítico respecto a lo que se impone como identidad y propiciar un ambiente de discusión respetuoso y democrático. A través del patrimonio es posible obtener valores agregados fundamentales que ayudan en la formación de buenos ciudadanos (Cantón Arjona, 2008), siendo el objetivo principal de este proyecto de investigación-acción.

A la luz de la información empírica disponible con los resultados de la aplicación del instrumento de diagnóstico surge la siguiente interrogante:

¿En qué medida es posible fortalecer las competencias ciudadanas y el sentido comunitario del alumnado de octavo año básico del instituto San Sebastián, a través de la difusión del patrimonio de la comunidad yumbelina?

Con el objetivo de responder a esta pregunta, que constituyó el eje central de la investigación-acción, los desafíos planteados fueron:

Objetivo general

Fortalecer las competencias ciudadanas y el sentido comunitario del alumnado de octavo año básico del Instituto San Sebastián, a través de la difusión del patrimonio de la comuna de Yumbel.

Objetivos específicos

- Diagnosticar las habilidades ciudadanas del alumnado y sus percepciones sobre el rol del ciudadano en el cuidado y difusión de su patrimonio.
- Promover el rol ciudadano respecto al conocimiento, cuidado y valoración del patrimonio de la comunidad.
- Evaluar en qué medida el trabajo con el patrimonio permite favorecer las competencias ciudadanas y el sentido comunitario del alumnado.

Metodología

En función de los objetivos propuestos, utilizamos métodos y técnicas acordes con la investigación-acción, con una metodología de orientación mixta, pues implicó la combinación e integración de datos cuantitativos y cualitativos (Creswell, 2014).

La investigación-acción en materia educativa pretende mejorar aquellos aspectos en los cuales se concentra alguna debilidad que genera una problemática, asimismo la consideramos como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y

social (Latorre, 2003). De tal manera, para mejorar la problemática detectada consideramos los nuevos enfoques que la literatura propone sobre la formación ciudadana (centrado en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para la participación democrática) y las orientaciones del Ministerio de Educación (para la enseñanza y el aprendizaje activo, donde el alumnado actúe como protagonista).

Participantes

Los participantes de la intervención fueron treinta y nueve estudiantes de 8° año básico A del Instituto San Sebastián de Yumbel. Su selección fue de carácter no probabilística, por conveniencia e intencionada, ya que el alumnado corresponde al último nivel de segundo ciclo básico que para fines de esta investigación resulta primordial al marcar el paso a la educación media. Por lo tanto la muestra estuvo constituida de un curso con sus correspondientes estudiantes a los cuales, además, pudimos tener acceso. Asimismo, no fue expuesta al azar para su elección y su finalidad no fue la generalización en términos de probabilidad (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2010).

El contexto sociocultural donde está inserto el establecimiento del cual forman parte los participantes, se caracteriza por la influencia de la figura de San Sebastián. Si bien no todo el alumnado profesa la religión católica, ni su entorno familiar es devoto de San Sebastián, son parte de una comunidad que es reconocida por la visita de peregrinos y fieles que día a día concurren al templo parroquial y al santuario. Además, el contexto de la ciudad está marcado por un patrimonio cultural que tiene su fuente en tiempos de la conquista y el surgimiento de Yumbel como un fuerte español, configurando, con el paso de los años, la identidad de la comuna como un sincretismo, entre aspectos españoles e indígenas. El contexto cultural está rodeado de la tranquilidad del lugar, los bellos paisajes y el fervor popular hacia el Santo patrono.

Estrategias de recogida y análisis de información

Para llevar a cabo la tarea de recoger información acerca de las habilidades de formación ciudadana que manejan los estudiantes de octavo año básico al inicio y al final de la investigación-acción e idear un plan de intervención para mejorar la problemática detectada utilizamos dos instrumentos de evaluación elaborados por el MINEDUC cuyos resultados pudieran ser cuantificables y así obtener información estandarizada que permitiese el contraste de los resultados al inicio y al

final de la intervención. El instrumento constó de doce preguntas, abiertas y cerradas, enfocadas a obtener información sobre estas habilidades y subhabilidades:

- Comprensión de la información y de los procesos sociales: Identifica información y comprende procesos.
- Comunicación y Valoración de los derechos y deberes ciudadanos: Comunica posiciones y valora.
- Evaluación y participación en una sociedad plural: Evalúa y participa activamente.

Junto con el instrumento de evaluación sobre habilidades ciudadanas, aplicamos un cuestionario al inicio de la investigación y post intervención, cuyos resultados permitiesen expresar las percepciones del estudiantado sobre las concepciones acerca de la formación ciudadana y su vínculo con el patrimonio de la comunidad. El propósito fue recolectar información acerca de las concepciones del alumnado sobre la formación ciudadana y la relación de un buen ciudadano con la difusión de su patrimonio. El cuestionario constó de cuatro preguntas abiertas enfocadas en obtener información sobre las siguientes cuatro variables: a) Concepciones sobre formación ciudadana; b) Rol de un buen ciudadano; c) Sentido de pertenencia; d) Relación entre formación ciudadana y el patrimonio de la comunidad

Las estrategias e instrumentos de recogida de la información fueron aplicadas de acuerdo con los objetivos de la investigación y sus etapas, siendo organizadas de la siguiente manera:

Tabla 1. Estrategias e instrumentos de recogida de información. Fuente: Elaboración propia.

Etapas (Cuándo)	Objetivo (Para qué)	Procedimientos e instrumentos de recogida de información (Con qué)
Etapas de diagnóstico: Semanas 1 y 2	Diagnosticar las habilidades ciudadanas del alumnado y sus percepciones sobre el patrimonio y el rol ciudadano.	–Instrumento de evaluación inicial sobre habilidades de formación ciudadana. –Cuestionario sobre concepciones acerca de la formación ciudadana y su vínculo con el patrimonio.
Etapas de intervención: Semanas 3, 4,5, 6,7 y 8.	Promover el rol ciudadano del alumnado respecto al conocimiento, cuidado y valoración del patrimonio.	–Observación participante. –Registros fotográficos. –Registros de video. –Notas de campo. –Bitácoras de registro.
Etapas de evaluación: Semanas 9 y 10.	Evaluar en qué medida el trabajo con la difusión del patrimonio permite fortalecer las competencias ciudadanas del alumnado.	–Instrumento de evaluación final sobre habilidades de formación ciudadana. –Cuestionario post intervención acerca de la formación ciudadana y su vínculo con el patrimonio.

Por una parte, los resultados de los instrumentos de evaluación sobre habilidades ciudadanas los obtuvimos mediante la correspondiente tabulación de los datos guiada por el MINEDUC, para establecer los niveles de logro de cada uno de los estudiantes y realizar las valoraciones correspondientes desde una orientación interpretativa. Por otra parte, la información obtenida mediante los procedimientos cualitativos fue procesada través del análisis categorial (Bardin, 1996), reduciendo la complejidad de la información recolectada a través de conceptos y posibles conexiones entre estos, para así generar un producto científico con coherencia interna (Taylor y Bodgan, 1986), esta tarea fue facilitada por la utilización del software de análisis cualitativo Nvivo.

Resultados

Fase pre-intervención

En esta fase aplicamos el instrumento de evaluación de habilidades de formación ciudadana, el cual arrojó que el estudiantado está situado en los indicadores de aprendizaje bajo y medio bajo, lo que traducimos en una carencia de dominio de habilidades para la «Formación Ciudadana». Esta situación constituye una problemática, pues esperamos que el alumnado sea capaz de apropiarse de las habilidades que se ponen en juego en una comunidad cada vez más diversa; por ejemplo, las capacidades para expresar coherentemente sus ideas, dialogar, defender argumentos y persuadir y, asimismo, las habilidades para trabajar en equipo y llegar a acuerdos (MINEDUC, 2014).

No obstante, queda en evidencia que el estudiantado carece de competencias que permitan su buen desenvolvimiento en una sociedad democrática que pregona el bien común, ávida de ciudadanos atentos a las necesidades de los demás y de la comunidad en su conjunto. Es preciso, entonces, fortalecer habilidades tales como valorar, evaluar y participar activamente, ya que la democracia de la que hablamos hoy en día necesita reafirmarse en la formación de ciudadanos que privilegien el bienestar colectivo por sobre el individual, que sean capaces de generar relaciones fraternas y de cooperación, pero que —al mismo tiempo— sean aptos para criticar y reivindicar aquellas situaciones que no contribuyen al bienestar social.

Tabla 2. Resultados del alumnado en cada una de las habilidades para la formación ciudadana y sus indicadores de aprendizaje. Fuente: Elaboración propia.

Comprensión de la información y de los procesos sociales				Comunicación y valoración de los derechos y deberes ciudadanos				Evaluación y participación en una sociedad plural			
Identifica información %		Comprende procesos %		Comunica posiciones %		Valora %		Evalúa %		Participa activamente %	
Alto	8,1	Alto	0	Alto	31,5	Alto	11,2	Alto	5,2	Alto	38,7
Medio alto	36,6	Medio alto	18,2	Medio alto	0	Medio alto	26,4	Medio alto	33,3	Medio alto	0
Medio bajo	51,2	Medio bajo	63,6	Medio bajo	0	Medio bajo	23	Medio bajo	39,3	Medio bajo	0
Bajo	4,1	Bajo	18,2	Bajo	68,5	Bajo	39,4	Bajo	22,2	Bajo	61,3

En esta fase también aplicamos el cuestionario sobre concepciones acerca de la formación ciudadana y su vínculo con el patrimonio. A partir de los resultados obtenidos en esta medición cualitativa, evidenciamos un concepto tradicional de la ciudadanía, asociado a un ciudadano elector y que conoce sobre la democracia como organización política. De la misma manera, el alumnado no logra distinguir que el patrimonio es parte de la formación de un ciudadano y que permite generar relaciones fraternas entre la comunidad y fortalecer los lazos de pertenencia.

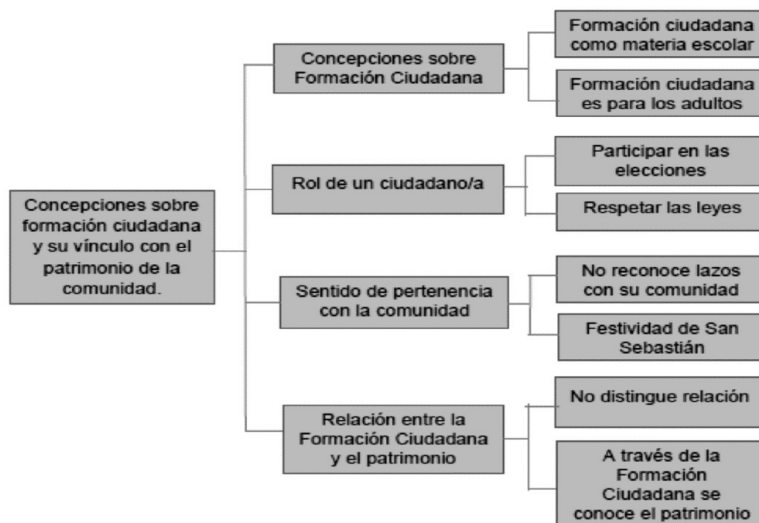


Figura 1. Categorías asociadas a las percepciones del alumnado en relación con la formación ciudadana y su vínculo con el patrimonio de la comunidad. Resultados de la aplicación antes de la intervención. Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados arrojados por el programa Nvivo.

Fase de acción

Como consecuencia de los resultados obtenidos en la fase diagnóstica, articulamos una intervención que fuese capaz de mejorar las competencias ciudadanas del alumnado y las concepciones que tienen sobre ellas, además de su vínculo con el patrimonio. Para esto diseñamos un plan de intervención que presentamos a continuación con sus correspondientes resultados:

1. Taller teórico-práctico sobre formación ciudadana, escuela y patrimonio: En un tiempo estimado de 90 minutos, el docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales realizó un taller teórico y práctico en el cual contextualizó la formación ciudadana dentro del currículum escolar y las nuevas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de esta. Los estudiantes plantearon sus ideas, opiniones y concepciones sobre la temática, además de comunicar lo que reconocen como parte de su identidad en la comuna de Yumbel. Durante el desarrollo del taller el alumnado enumeró aquellos elementos materiales, naturales e inmateriales que los identifican como yumbelinos, seguido de su propia reflexión acerca del rol de un buen ciudadano en conocer su patrimonio, cuidarlo y difundirlo.

Resultados: Durante el desarrollo de este taller los estudiantes tuvieron sus primeras aproximaciones sobre la formación ciudadana como un asunto que también vela por generar competencias para un buen desarrollo de la vida en comunidad. A través de una proyección en Power Point apreciaron el lugar que ocupa la formación ciudadana en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, pero también en todas las instancias de su aprendizaje y de la comunidad escolar. En conjunto con los estudiantes el docente de la asignatura fue introduciendo nuevos conceptos sobre formación ciudadana, tales como; bienestar, bien común, cooperación, derechos humanos, responsabilidad social, entre otras.

Posteriormente el alumnado identificó la diferencia entre el patrimonio material, inmaterial y natural declarado por la UNESCO, para luego rescatar aquellos elementos que consideraron como constitutivos de la identidad yumbelina. En la parte teórica del taller los estudiantes enumeraron aquellos rasgos distintivos de su comunidad, los cuales se constituyeron en la base para la elaboración de los trípticos, así surgieron los siguientes elementos:

- Patrimonio natural: Río Claro, La Aguada, Saltos del Laja y Laguna Flores.
- Patrimonio cultural: Campanario de Rere, Santuario de San Sebastián y el Museo de Carretas.
- Patrimonio inmaterial: Festividad de San Sebastián, Muestra Campesina y otras fiestas de carácter costumbrista como la Fiesta de la Cazuela y la Fiesta del Chancho.

2. *Talleres de diseño y elaboración de trípticos*: Parte principal de la estrategia para fortalecer las competencias ciudadanas del alumnado y generar mayores vínculos con su comunidad fue el diseño de trípticos sobre el patrimonio natural, material e inmaterial de Yumbel. realizamos tres talleres que comprendieron el diseño, elaboración e impresión del material, más una sesión adicional que no estaba contemplada en los inicios de la investigación. Para el diseño de los folletos dividimos el curso en ocho grupos de cuatro a cinco integrantes. En primer lugar, buscaron información sobre las distintas manifestaciones del patrimonio de la comuna como datos históricos, imágenes, fechas importantes, fotografías y mapas, a través de sitios web, revistas y libros. En segundo lugar, cada grupo de trabajo confeccionó un tríptico con el programa Publisher de Microsoft Office 2010, generándose un total de ocho trípticos diferentes. En tercer y último lugar, cada grupo imprimió su folleto para luego multicopiarlos.



Figura 2. Tríptico diseñado por el grupo de estudiantes N° 5.

Resultados: En estos talleres los estudiantes profundizaron, mediante la indagación en libros, páginas web y revistas, en los elementos patrimoniales que ellos mismos distinguieron en el taller 1. Además, se familiarizaron y reconocieron elementos de su comuna que forman parte de la identidad cultural. Asimismo desarrollaron habilidades transversales como el trabajo en equipo y cooperativo, la capacidad de síntesis, organización y comunicación escrita.

3. Entrega de trípticos a los peregrinos: La estrategia consistió en entregar los trípticos previamente diseñados a los peregrinos que visitaron el templo parroquial de San Sebastián un domingo en la misa de las 11:30 horas. Los estudiantes se situaron a las afueras del templo entregando progresivamente los trípticos a los asistentes, colocando énfasis en el rol de un buen ciudadano en el conocimiento, protección y difusión del patrimonio de su comunidad. En total entregaron aproximadamente treientos trípticos a los peregrinos que visitaron aquel día la localidad.

Resultados: De esta intervención evidenciamos el fortalecimiento de habilidades como la comunicación, el diálogo, la resolución de problemas e incluso conflictos morales, pues los peregrinos en algunos casos querían retribuir la entrega del tríptico con un aporte monetario, lo que deja en evidencia la desconfianza y carencia de competencias asociadas a la ciudadanía que los actuales enfoques teóricos se han encargado de promover. Además, el estudiantado demostró un marcado interés en la actividad, declarando ser buenos ciudadanos al dar a conocer su patrimonio a personas externas a la comuna.

4. Reflexión sobre la entrega de trípticos: Consistió en un taller teórico-práctico de reflexión sobre la entrega de los trípticos, el cual fue dirigido por el docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del curso. Los estudiantes observaron fotografías tomadas al momento de la intervención realizada y reflexionaron sobre las percepciones de la comunidad educativa en torno a la actividad y el impacto causado en los peregrinos. Reforzaron la relación entre formación ciudadana y el patrimonio, considerando el rol ciudadano que realizaron y la manera en que su intervención favoreció el desarrollo de habilidades sociales como la comunicación y el diálogo. Al finalizar, los estudiantes realizaron una columna de opinión sobre el rol del «buen ciudadano», las que posteriormente fueron leídas frente al curso y colocadas en diarios murales del establecimiento.

Resultados: Las principales apreciaciones sobre este taller están relacionados con que el alumnado comienza a cambiar su discurso frente a la formación ciudadana y lo que implica. Hay conceptos que empiezan a ser utilizados, tales como;

comunidad, bien común, democracia y cooperación. Constatamos mediante la observación interpretativa del taller, que el alumnado dominó un concepto más amplio de formación ciudadana y que identificó rasgos comunes con su localidad.

Fase post intervención

Luego de la intervención aplicamos dos instrumentos. Primero, la evaluación final de Formación Ciudadana para octavo año de Educación Básica elaborado por el MINEDUC, diferente al aplicado en la evaluación diagnóstica. Luego, aplicamos un cuestionario post intervención sobre concepciones acerca de la formación ciudadana y el rol del ciudadano en el cuidado y difusión de su patrimonio, que este caso y con el propósito de comparar los resultados cualitativos, fueron las mismas preguntas de la etapa diagnóstica.

Al analizar los resultados obtenidos en el instrumento de evaluación de habilidades de formación ciudadana apreciamos una notoria alza en los niveles de logro alcanzados por cada habilidad y sus correspondientes indicadores. Pues el alumnado está situado entre los niveles alto y medio alto con más del 60%, a excepción del indicador «comprende procesos» con un 51%, pero que no deja de ser un porcentaje alto y que supera el obtenido al inicio de la intervención. Esto refleja un aumento en el dominio de las habilidades de formación ciudadana que para la autoridad ministerial son esenciales en la democracia chilena y el desenvolvimiento ciudadano.

Tabla 3. Alza en los indicadores de logro de cada una de las habilidades para la formación ciudadana y sus indicadores de aprendizaje. Observamos como en la evaluación final aumenta el porcentaje total en los niveles alto y medio alto. Fuente: Elaboración propia.

Habilidades e indicadores de Formación Ciudadana		Evaluación inicial Sumatoria de los niveles alto y medio alto (%)	Evaluación final Sumatoria de los niveles alto y medio alto (%)
Comprensión de la información y de los procesos sociales	Identifica información	44,7	73
	Comprende procesos	18,2	51
Comunicación y valoración de los deberes ciudadanos	Comunica posiciones	31,5	65
	Valora	37,6	67
Evaluación y participación en una sociedad plural	Evalúa	38,5	71
	Participa activamente	38,7	73

Los resultados arrojados por el cuestionario post intervención sobre concepciones acerca de la formación ciudadana y el rol del ciudadano en la difusión de su patrimonio permiten evidenciar un mayor dominio de concepciones sobre la formación ciudadana y el rol de un buen ciudadano. Además, observamos mayores elementos de la comunidad que los estudiantes reconocieron como parte de su identidad.

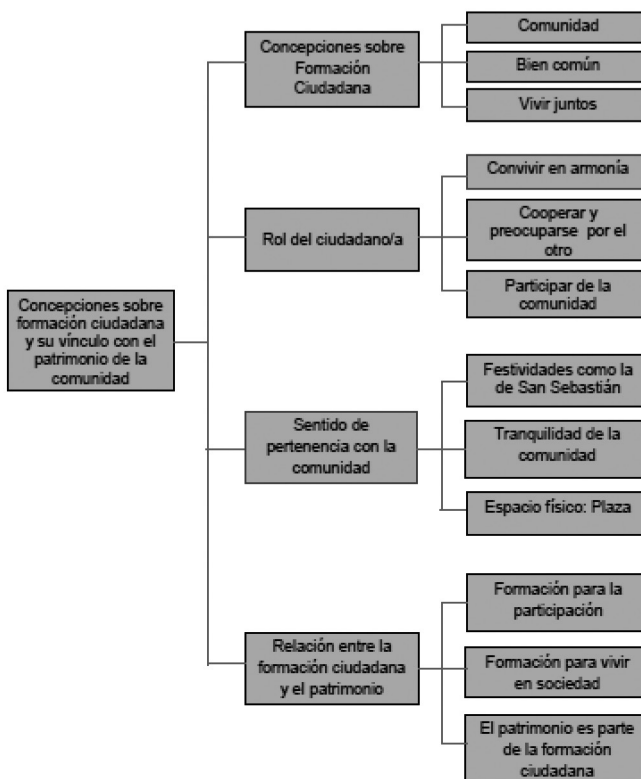


Figura 3. Categorías asociadas a las percepciones del alumnado en relación con la formación ciudadana y su vínculo con el patrimonio de la comunidad. Resultados de la aplicación post intervención. Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados arrojados por el programa Nvivo.

Como observamos en la Figura 3, el alumnado amplió sus percepciones sobre la formación ciudadana, expandiendo además el concepto sobre lo que atribuyen como significativo de la ciudadanía, además de la forma en que el rol ciudadano está asociado con la valoración de su patrimonio como una manifestación de la

vida comunitaria. A continuación describimos los principales hallazgos de las variables analizadas en el cuestionario.

Concepciones sobre formación ciudadana: En este tema apreciamos un aumento en las concepciones del alumnado, de concebir la formación ciudadana como una más de sus materias escolares en la cuales se les prepara para hacer un ejercicio ciudadano en el futuro. Incorporan los conceptos de comunidad, bien común y vivir juntos, relacionándolos como aquel objetivo que la formación ciudadana propicia hoy en día: ser capaces de vivir con el otro, estableciendo relaciones de cooperación con la comunidad y estrechar lazos fraternos que promuevan el bien común.

Rol de un ciudadano: De percibir el rol ciudadano como una acción política (sufragar) y respetar las leyes, el alumnado amplía el concepto y le atribuyen al «buen ciudadano» la tarea de promover la convivencia en armonía, preocuparse por el otro y participar de la comunidad. Así reconocemos uno de los principales focos del actual enfoque de la formación ciudadana donde se privilegian aquellas competencias para la participación democrática dentro de la comunidad y la puesta en práctica de actitudes que promuevan un bienestar dentro de la población.

Sentido de pertenencia con la comunidad: Inicialmente algunos estudiantes distinguían su relación religiosa con la comunidad, ya que la ciudad de Yumbel es conocida por la imagen de San Sebastián, otros no identificaban elementos distintivos con su comunidad. No obstante, luego de la intervención conocieron los elementos patrimoniales de su comuna, identificándose con las otras festividades (no solo con la festividad de San Sebastián), espacios de convivencia con los demás y los valores que proyecta la comuna en su conjunto.

Relación entre la formación ciudadana y patrimonio: En esta temática, al comienzo de la intervención el alumnado no tenía mayores indicios de lo que significaba la formación ciudadana y su relación posible con el patrimonio de la comunidad. Los resultados arrojados en la etapa final permiten sostener que ahora comprenden el nuevo enfoque ciudadano y que el patrimonio es parte significativa de aquellos elementos que distinguen a una comunidad. De esta manera, el estudiantado comprende la importancia de formarse como ciudadanos participativos del contexto donde se insertan, además del valor de las construcciones culturales de las personas que habitan una localidad, como es el caso del patrimonio.

Resultados finales

Los antecedentes presentados corroboran que las competencias ciudadanas del alumnado son posibles de fortalecer si trabajamos, desde un enfoque didáctico, con el conocimiento, protección y difusión del patrimonio que posee la comunidad en la cual desarrollan su vida cotidiana. La estrategia de intervención presentada permitió que el estudiantado comprendiera nuevos conceptos sobre la formación ciudadana y les otorgó la posibilidad de reflexionar sobre aquello que los identifica como grupo humano, que en este caso se trató de los elementos patrimoniales de la comuna de Yumbel. En cuanto a la práctica pedagógica, se vio enriquecida al poner en ejercicio desde las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, una metodología de enseñanza y aprendizaje activo por parte de los estudiantes, dejando al profesor como un guía y facilitador de las condiciones para construir ciudadanía, lo que es coherente con los nuevos enfoques sobre la enseñanza por parte del profesorado.

Los resultados más relevantes de la intervención fueron:

Se ampliaron las percepciones y los conceptos sobre la formación ciudadana por parte del alumnado: La evidencia empírica permite concluir que los estudiantes incorporaron conceptos como comunidad, colectividad, cooperación, vivir juntos, bien común y bienestar, los que resultan primordiales en el nuevo paradigma sobre la formación ciudadana, vale decir, aquella donde las personas participan de la sociedad en forma comprometida, crítica y responsable del bien común.

El estudiantado reconoce mayores elementos que los distinguen con su comunidad: La acción produjo que el alumnado reconociera los elementos materiales, naturales e inmateriales propios del patrimonio yumbelino y que forman parte de su comunidad e identidad social, trayendo como consecuencia la estrechez de lazos con el lugar donde desarrollan su vida junto a los demás.

El alumnado se reconoce como ciudadanos que forman parte de una comunidad: Los resultados obtenidos también evidencian que los estudiantes se reconocen como ciudadanos cuando se interesan de los asuntos que construyen la realidad social, política, económica y espiritual, dejando a un lado la percepción de una ciudadanía que es alcanzada una vez cumplida la mayoría de edad y que les permite la participación de la política y las leyes.

Las estrategias interactivas centradas en la práctica favorecen el desarrollo de competencias ciudadanas: La acción aplicada permitió constatar que las estrategias didácticas que potencian el protagonismo del alumnado y que les permiten

aprender sobre la práctica favorecen el desarrollo de habilidades y actitudes ciudadanas. Es decir, en el caso de las competencias asociadas a la ciudadanía resulta de gran importancia un enfoque didáctico con estas características, pues consideramos que la educación en democracia debe basarse en las oportunidades de aprender mediante su ejercicio en ambientes democráticos garantizados en la cotidianidad escolar.

Discusión

Con el paso del tiempo las escuelas se están convirtiendo en genuinos espacios de formación ciudadana, quizás por voluntad propia o porque la ley lo exige. No obstante, esta permeabilidad es positiva siempre y cuando permitamos que el estudiantado cuente con los espacios de participación democrática en la cotidianidad escolar, sin que se genere la dicotomía de una democratización sin participación. «El significado más profundo de la democracia se forma, no en la brillante retórica política, sino en los detalles de la vida cotidiana» (Apple y Beane, 2012, p. 158), por tal motivo la escuela ha de contar con una cultura democrática que a la vez genere lazos fraternos con la comunidad en la que está inserta, demostrando una postura crítica que favorezca la lucha por el bien común, la equidad y el bienestar de toda la población.

A pesar de las innovaciones que el MINEDUC ha realizado en materia curricular para promover el desarrollo ciudadano y generar mayores disposiciones para que la educación propicie habilidades para participar de la vida en comunidad, las investigaciones sobre la materia reflejan la distancia que existe entre lo formulado por el currículum y la praxis. Detectándose graves falencias en la formación de ciudadanos y ciudadanas, las que están asociadas más bien a un concepto político.

Desde una concepción minimalista, un ciudadano busca la estabilidad del sistema social, a través de la obediencia de las leyes y la participación en las elecciones mediante el voto. Mientras que desde una perspectiva maximalista, el ciudadano aboga por transformar las leyes a través de la participación y la acción en la sociedad (Reyes, Campos, Osandón y Muñoz, 2013). Este estudio permitió reforzar los hallazgos de otras investigaciones (Muñoz, 2009; Muñoz y Torres, 2014; Reyes et al., 2013) que sitúan el actual estado de la formación ciudadana aún en un enfoque tradicional de educación cívica, no obstante con una clara tendencia hacia al maximalismo (Kerr, 2002).

Con frecuencia las democracias del mundo se ven especialmente amenazadas por la pérdida del sentido de la vida común, de un «nosotros» que resulta indispensable para la existencia y la producción de un proyecto colectivo (Franco,

2003, citado por Hurtado Herrera y Alvarado Salgado, 2007), debido a que la sociedad de consumo en ciertas ocasiones genera apatía, indiferencia, competitividad e individualismo. Superar estas falencias no es una tarea que le pertenece solo a las instituciones educativas, no obstante, este espacio es propicio para generar las competencias necesarias para el ejercicio de la ciudadanía, pues es donde niños y jóvenes tienen sus primeras experiencias con el colectivo de la sociedad.

La educación en patrimonio es una estrategia que surge como una propuesta para fortalecer la tarea de formar ciudadanos, pues permite generar un sinfín de habilidades para la vida en democracia como el enriquecimiento colectivo, el pensamiento crítico, el diálogo, la valoración y la protección de las construcciones sociales. Si los docentes promueven dentro y fuera del aula el desarrollo de habilidades ciudadanas mediante estrategias didácticas orientadas a la práctica, considerando las necesidades e intereses del alumnado y dándoles a ellos el protagonismo, el aprendizaje debiera ser real y significativo. Esto es relevante en materia de formación ciudadana para que el alumnado se concientice sobre su rol como ciudadano activo, participativo y crítico de los asuntos que afectan la democracia. Sin embargo, esto no ocurre por sí solo, las autoridades, establecimientos y profesores deben otorgar los espacios y las instancias para el ejercicio de la ciudadanía, considerando la práctica como algo fundamental. No cabe duda de que la formación ciudadana aún es un desafío que está en curso y que toda acción debe estar enfocada en su superación.

Dentro de las principales conclusiones que podemos obtener del estudio, es que queda mucho camino por recorrer. Recién desde el año 2017 se están implementando estrategias destinadas a promover una educación en ciudadanía crítica y responsable, a partir de la ley 20.911 de Formación Ciudadana. No obstante, los esfuerzos deben ser aún mayores y fortalecer, a través de una cultura democrática escolar, las competencias ciudadanas del estudiantado. Esto con el fin de robustecer la democracia misma y superar los problemas ciudadanos fundamentales para un «bienestar» y el «bien común». Aún quedan desafíos pendientes en esta materia, sin embargo, cada aporte es fundamental a la hora de resguardar un sistema que vela por la participación y protección de todos sus ciudadanos, vale decir, la Democracia.

En cuanto al valor del patrimonio como una herramienta que promueve la formación de buenos ciudadanos, consideramos que —de todas las miradas— la educativa es la fundamental para conseguir que el patrimonio sea conocido, comprendido, valorado y transmitido por la sociedad que lo recibe y que lo lega; por lo tanto, creemos que es una mirada absolutamente imprescindible para formar un alumnado comprometido y responsable con ese legado. Por ello es preciso enseñar al estudiantado a participar en la toma de decisiones y en la

gestión del patrimonio, capacitándolo para analizar, valorar y contrastar distintos puntos de vista, diferenciando el valor de cada uno de ellos y desarrollando actitudes acordes con la importancia de la preservación patrimonial en su comunidad (Estepa, 2009).

En tantas oportunidades hemos visto amenazadas las democracias en el mundo y especialmente en nuestro país, que la formación en valores y participación ciudadana es un aspecto que no pasará al olvido y se arraigará cada vez con más fuerza. De esta manera, la escuela debe potenciar la práctica de habilidades ciudadanas, para que en un futuro no continúe la trasgresión de derechos fundamentales de las personas y las comunidades. En la escuela tenemos los primeros acercamientos a la vida en democracia y desde allí se proyectan a la comunidad. Sin embargo, hasta el día de hoy ésta no ha sabido formar ciudadanos responsables y conscientes de la importancia del bien colectivo y la protección de aquellas construcciones sociales como las patrimoniales; por ello, la presente investigación-acción propuso ser un aporte a la tarea y el desafío de educar para la ciudadanía.

Referencias

- Apple, M., y Beane, J. A. (comps.) (2000). *Escuelas democráticas*. Tercera edición. Madrid: Morata.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Cantón Arjona, V. (2008). La educación patrimonial como estrategia para la formación de ciudadanos. *3ra reunión Iberoamericana de la red de escuelas asociadas a la Unesco (REDPEA)*. Monterrey, 4-5 noviembre, México.
- Chile (2016). Ley 20.911. Crea el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado, 02 abril 2016. Disponible en: <https://www.leychile.cl/N?i=1088963&f=2016-03-03&p=>
- Cox, C., Jaramillo, R., y Reimers, F. (2005). *Educación para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: Una Agenda para la Acción*. Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento de Desarrollo Sostenible División de Estado, Gobernabilidad y Sociedad Civil. Unidad de Educación
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 4th ed. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Estepa, J. (2009). La educación del patrimonio y la ciudadanía en el contexto español. En: R. M. Ávila; B. Borghi e I. Matozzi (eds.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti* (pp. 353-362). Bologna: Patron Editore, vol. IV.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hurtado Herrera, D., y Alvarado Salgado, S. (2007). *Escuela y ciudadanía: Reflexio-*

- nes desde las significaciones imaginarias y la autoreflexividad, *Estudios pedagógicos*, XXXIII, 79-93. doi.org/10.4067/S0718-07052007000100005
- Kerr, D. (2002). An international review of citizenship in the curriculum. En: G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta y J. Schulle (2002). *New paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship: an international comparison*. UK: Elsevier Science Ltd.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- MINEDUC (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. Decreto Supremo de Educación N° 73/2014. Unidad de Curriculum y Evaluación: Santiago de Chile.
- Muñoz, C. (2009). La escuela como espacio de Formación Ciudadana. ¿Un desafío formativo pendiente? La voz de los profesores. En: R.M. Ávila, B. Borghi e I. Mattozzi (eds.) *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "strategia di Lisboa"* (pp. 491-498). Bologna: Pàtron Editore.
- Muñoz, C. y Torres, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 233-245. doi.org/10.15359/ree.18-2.12
- Reyes, L., Campos, J., Osandón, L., y Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 217-237. doi.org/10.4067/S0718-07052013000100013
- Taylor, S.J., y Bogdan R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.

La escritura reflexiva en la formación inicial docente

MARÍA GABRIELA LARRE PERALTA

Resumen

La presente investigación tuvo por propósito aportar en la mejora de la calidad educativa e indagar sobre la formación inicial docente respecto a la construcción del saber pedagógico desde la praxis, en estudiantes que cursaban el último año de la carrera de Educación General Básica que imparte la Facultad de Educación en la sede Concepción de la Universidad de Concepción, Chile. Para esto, se realizó un estudio basado en la metodología de investigación-acción. El diseño y ejecución consistió en el desarrollo de talleres, que abordaban la conceptualización del saber pedagógico mediante el modelado escrito sobre la práctica pedagógica de los participantes. La información fue recolectada mediante entrevistas y diario del investigador, junto con informes escritos de práctica elaborados por los propios docentes en formación. Los hallazgos evidenciaron que las prácticas progresivas potencian el proceso de construcción del saber pedagógico de los profesores en formación. También se identificó que el acompañamiento para el proceso de escritura reflexiva en la etapa de diagnóstico y la reflexión grupal facilitan el proceso de conceptualización, ya que genera con naturalidad el diálogo entre teoría y práctica. Esto permite que se origine el proceso de deconstrucción y reconstrucción de las prácticas pedagógicas, cuestión que facilita el análisis crítico de la situación educativa que deben asumir los docentes en formación en la etapa de diseño e intervención en la etapa de formación. Por lo que se concluye que la deconstrucción-reconstrucción del saber pedagógico en la formación inicial docente es fundamental y se puede facilitar mediante la escritura reflexiva y la reflexión colectiva.

Palabras clave: Formación inicial docente, escritura, reflexión, saber pedagógico.

Introducción

LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES ha recobrado una relevancia y valoración importante en Chile, principalmente por parte de la sociedad y por quienes investigan los fenómenos educativos. Esto debido a que la educación en la última década ha transitado por procesos de cambios producto de que las nuevas generaciones sociales han evolucionado, generando la necesidad de actualizar sus conocimientos acorde con las nuevas tendencias del saber y ajustadas a su realidad contextual. Además, una significativa cantidad de estudios orientados a colaborar en el progreso educativo, carecen de exploraciones previas sobre el

tema bajo una realidad, por lo que la información que proporcionan es vinculada con otros países que experimentan un contexto distinto. Es por aquello que, bajo estos antecedentes, emerge el propósito de adentrarse en la formación inicial de profesores, para aportar antecedentes sobre su proceso formativo que permitan identificar nuevas brechas en la literatura desde el contexto real y consecuentemente nuevas investigaciones bajo la misma realidad, con la intención de colaborar en la mejora de la calidad de la educación chilena.

El motivo por el cual hemos seleccionado la carrera de Educación General Básica (EGB) de la Universidad de Concepción es porque esta se caracteriza por asumir el desafío de orientar la formación docente mediante un proceso en el cual los sujetos aprenden desde la interacción teórico-práctico de sus prácticas pedagógicas, lo que genera autonomía, flexibilidad, pensamiento crítico y capacidades reflexivas. Esto con el propósito de que los futuros docentes puedan abordar las necesidades y requerimientos de su ejercicio pedagógico acorde con el contexto social-cultural-educativo, para proporcionar una educación de calidad a la sociedad. Por lo que en este estudio nos hemos centrado en conocer y comprender el proceso de construcción del saber pedagógico que adquieren durante la preparación docente.

Respecto al enfoque en el cual se enmarcó el estudio, este se fundó en la perspectiva cualitativa y se basó en la metodología de investigación-acción, puesto que tuvo por finalidad indagar sobre el proceso de construcción del saber pedagógico a través de la reflexión escrita e implementar una propuesta que permitiese aportar en la mejora de la calidad docente.

Las preguntas de investigación que guiaron el estudio son: ¿Cuál es el impacto que tiene el acompañamiento escrito en la construcción del saber pedagógico de los docentes en formación inicial, mediante la metodología de investigación-acción?, ¿Cómo perciben los docentes en formación la escritura reflexiva sobre la práctica pedagógica?, y ¿Qué elementos consideran los futuros docentes para la construcción del saber pedagógico, a través de la producción escrita?

Metodología

El estudio que exponemos está fundamentado en el enfoque cualitativo, enmarcado en la metodología de investigación-acción (IA). Se entiende por investigación-acción “[...] una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (Latorre, 2005, p. 23). Es decir, se visualiza como un estudio que tiene por finalidad indagar para la práctica educativa desde una perspectiva crítica y reflexiva sobre una problemática social cotidiana, la cual in-

volucra y compromete a todos los participantes en la elaboración y contribución de soluciones reales, mediante ciclos de acción sincronizados.

Instrumentos de recolección del material

Como procedimiento principal de recogida de información utilizamos la entrevista en profundidad no estructurada y el diario del investigador, ya que se trata de instrumentos que permiten recoger abundantes datos sobre el objeto de estudio.

Para llevar a cabo la entrevista (en profundidad y no estructurada) elaboramos preguntas inductoras que fueron validadas por tres investigadores expertos (ajenos al estudio) y un/a investigador/a cercano/a a la investigación: ¿Qué significado tiene la escritura reflexiva para su labor pedagógica?, ¿Para qué serviría la escritura reflexiva en tu profesión?, ¿Visualizan alguna relación entre escritura reflexiva y saber pedagógico?, ¿Perciben alguna relación entre escritura y el pensamiento, para ustedes como docentes en formación?, ¿Cómo vislumbran un procedimiento para trabajar el informe diagnóstico que debe desarrollar en sus prácticas?

Respecto a la aplicación del instrumento, decidimos realizarlo en modalidad grupal, por lo que dividimos la cantidad de participantes según el criterio de especialidad que cursan dentro de su proceso formativo. La entrevista fue implementada por un investigador experto que mantenía una relación cercana con los colaboradores de la presente investigación para no perder la naturalidad de la información extraída. En cuanto a la recopilación de la información, utilizamos notas escritas durante la entrevista y grabadora de voz.

En relación con el diario del investigador, este fue confeccionado y categorizado a partir de los antecedentes capturados en la entrevista, junto con los que emergieron durante el proceso de implementación de la propuesta investigativa. Para la implementación de este instrumento de recolección realizamos las anotaciones escritas durante y después de cada taller. Además, utilizamos grabadora de voz con el propósito de obtener información relevante que no había sido percibida durante la propuesta.

Sujetos participantes en la indagación

Los colaboradores de la presente investigación fueron cincuenta y siete estudiantes, que se encontraban cursando el último año de la carrera en Educación General Básica (EGB) en la Universidad de Concepción, sede Biobío.

Los participantes se caracterizaban por estar en un rango de edad entre los veintiuno a cuarenta y seis años, y el promedio de edad era veinticuatro años. Provenían principalmente de instituciones educativas municipales (40,6%) y particular subvencionado (54,4%) y sus padres poseían en su mayoría una es-

colaridad de nivel superior completo y educación media completa. El grupo se identificaba por tener participantes que habían cursado al menos un estudio superior antes (45,6%), y otros para los cuales esta era su primera experiencia en educación superior (54,4%).

Los sujetos se caracterizaban por buscar la transformación educativa, es decir, que estaban constantemente en un proceso de exploración sobre cómo transferir y otorgarle utilidad a los conocimientos y habilidades que adquirieron y desarrollaron durante el proceso de formación pedagógica que han cursado.

Análisis del material recopilado

El análisis de los datos extraídos se realizó de acuerdo con cada instrumento de recolección y según los objetivos propuestos, con el fin de brindar mayor claridad sobre la información capturada y exponer los antecedentes acorde a su contexto real.

Entrevista (en profundidad, no estructurada). Para analizar las entrevistas y poder interpretar la información extraída, se transcribieron los audios grabados. Primero se hizo la transcripción total de los audios y luego se procedió a hacer un barrido de los datos, en correspondencia con los objetivos de la presente investigación. Posteriormente utilizamos la técnica de análisis por concentración (o condensación) de significado, que implica sintetizar los significados formulados por los entrevistados en expresiones más breves, rescatando el significado central de lo dicho y expresándolo de otra manera en pocas palabras (Kvale, 2011, p. 140). Esta herramienta permite conocer las percepciones de los sujetos con respecto a la temática que se está estudiando, generando que el investigador pueda obtener una comprensión más específica sobre lo que desean transmitir los participantes del estudio.

Diario del Investigador. El procedimiento de análisis para el diario del investigador se inició reuniendo todas las anotaciones escritas y codificándolas para identificar elementos centrales que permitiesen nutrir la información ya extraída en la fase de proceso. Después se procedió a triangular la información con los antecedentes del informe diagnóstico de práctica.

Informe Diagnóstico de Práctica. En relación con el análisis del informe diagnóstico de práctica, procedimos a interpretar los datos a partir de la técnica de análisis por categorización, la que implica una conceptualización sistemática de las declaraciones de los entrevistados (Kvale, 2011, p. 138). Primero realizamos la búsqueda de unidades de análisis, una vez determinadas estas, continuamos con

la decodificación de los datos para formar posteriormente las categorías y subcategorías. La causa por la cual utilizamos la técnica por categorización es porque esta permite obtener una visión general y objetiva sobre la información que se desea dilucidar, puesto que el análisis de la información es a partir de patrones que se repiten recurrentemente.

Resultados

Los resultados de la etapa diagnóstica de la presente investigación —obtenidos mediante la entrevista en profundidad no estructurada— permiten interpretar que los sujetos en estudio le atribuyeron a la escritura reflexiva, para su labor docente, un significado de representación o forma de plasmar lo que observan, sienten o hacen en la práctica pedagógica. Consideran, además, que la escritura reflexiva les sirve como ayuda para poder cambiar o mejorar su acción práctica, puesto que mediante la escritura pueden conceptualizar hechos y analizarlos, permitiendo ver qué encuentran dentro de su contexto educativo.

También, resaltaron que la escritura reflexiva tiene una relación con la pedagogía, porque les ayuda a reflexionar más sobre cómo actuar frente a diversas situaciones, además de visualizar cómo reaccionar frente a instancias de la praxis. Sin embargo, no entregan una explicación más profunda sobre el tipo de relación que establecen de acuerdo con sus experiencias o según antecedentes teóricos.

Igualmente, los sujetos de nuestra investigación dieron cuenta de que la escritura reflexiva les sirve para la construcción del saber pedagógico, para aumentar su vocabulario activo y ser más profesionales al ampliar el lenguaje. También les ayuda a poseer una visión de distintos autores para poder tomar una postura propia. Sin embargo, es importante mencionar que un grupo minoritario señala que mediante la escritura reflexiva construyen su saber pedagógico en torno a la habilidad de autocrítica y metacognición, porque les permite identificar el por qué van a escribir y qué escribirán, junto con ver los procesos que experimentan.

Además, los estudiantes dan cuenta de que la escritura reflexiva es una guía para el ejercicio docente, ya que mediante ella pueden planificar y organizar sus ideas de forma más clara, generándoles seguridad sobre su quehacer. Asimismo, ven a la escritura reflexiva como el medio que les permite profundizar su quehacer pedagógico.

Los datos extraídos y el análisis efectuado nos permitieron identificar que los estudiantes participantes de la investigación piensan que hay una relación entre escritura y pensamiento, pero no señalan específicamente cuál es el vínculo que determinan. A pesar de aquello, destacan que la escritura es un proceso más complejo y lento, porque requiere de niveles cognitivos superiores, e implica

contemplar el elemento de decodificación para que el entorno comprenda lo que desean transmitir. En cuanto al pensamiento, una significativa parte del grupo asocia el pensar con la producción hablada, reconociendo que es más fácil transmitir la información que piensan desde la oralidad y no de forma escrita. Además, mencionan que en la escritura —a diferencia del pensamiento— se requiere de un lenguaje más profesional para emitir la información que desean transmitir.

Por último, al ser consultados sobre la elaboración de un informe escrito para su práctica pedagógica los estudiantes manifestaron en su mayoría que experimentan la necesidad de poseer una intención o sentido sobre lo que van a escribir y para qué van a redactar un escrito. Además, consideran —en el proceso anterior a la escritura— la necesidad de escribir ideas generales y luego categorizarlas, o escribir palabras claves para luego elaborar mapas conceptuales y así profundizar en sus escritos, o necesitan hacer un plano gráfico para posteriormente analizar, interpretar y finalmente plasmar la información en el informe escrito.

También, un significativo grupo de estudiantes señala que —para realizar sus escritos sobre la práctica— experimentan la necesidad de poseer un sustento teórico, a fin de respaldar sus ideas con antecedentes científicos para afianzar su quehacer educativo. Finalmente, todos los estudiantes consideran que al elaborar un escrito es fundamental hacerlo mediante la técnica de trabajo colaborativo, puesto que les permite conocer otras perspectivas y opiniones sobre la elaboración escrita, para retroalimentar su proceso de escritura.

Tabla 1. Síntesis del análisis de la Entrevista.

<p>1. La escritura reflexiva para la labor pedagógica Instrumento que permite plasmar elementos que consideran los docentes en formación relevantes para analizar la realidad educativa.</p>
<p>2. La reflexión Proceso de construcción para la fase de deconstrucción y reconstrucción, que les ayuda a plantear el ejercicio docente.</p>
<p>3. La escritura Ejercicio cognitivo complejo, que facilita la comprensión de la realidad educativa desde un proceso de análisis.</p>
<p>4. Valor a la escritura reflexiva Orientación para el desarrollo del trabajo docentes desde la autocrítica, para la organización y planificación de sus prácticas pedagógicas</p>
<p>5. Estrategias para elaborar la producción escrita Organizar el escrito mediante esquemas; mapas conceptuales; preguntas de cuestionamiento.</p>
<p>6. Escritura mediante el trabajo colaborativo Permite desarrollar habilidades colaborativas y de socialización para la consolidación del conocimiento.</p>

En cuanto a la etapa de seguimiento logramos determinar como resultado (mediante las producciones escritas que elaboraron los sujetos de estudio para su práctica pedagógica, junto con las observaciones detectadas y plasmadas en el diario del investigador) dos categorías centrales: 1) Estructura Escrita y 2) Reflexión Escrita. Expondremos en el próximo apartado la información a partir de la descripción por categorías y subcategorías, con el propósito de proporcionar una mayor claridad sobre los datos.

1. Estructura escrita

La presente categoría da cuenta de los elementos estructurales básicos que consideran los sujetos participantes de la investigación para hacer sus producciones escritas en la etapa diagnóstica y así profundizar y problematizar su práctica pedagógica. Para aquello se analizan los aspectos referidos a patrones de escritura académica que los sujetos de estudio establecen para elaborar sus producciones escritas y dar cuenta del contexto de su práctica pedagógica progresiva.

1.1. Organización general

Esta subcategoría analiza el aspecto organizacional a nivel macro de las producciones escritas elaborada por los docentes en formación en el marco de su práctica pedagógica. La importancia de indagar el presente ítem reside en que permite conocer si los docentes en formación ordenan sus escritos para tener una mayor claridad sobre las temáticas que abordarán en sus centros de práctica.

1.1.1. Estructura jerarquizada

Todos los estudiantes en formación demuestran en sus producciones escritas una forma de organización sobre las temáticas y subtemáticas que consideran para describir su práctica pedagógica, y así realizar un diagnóstico de ella para analizarla. Lo que les permite tener una mayor claridad sobre cuáles son los temas que deben abordar en su práctica pedagógica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del contexto educativo en el que se encuentra inmerso.

1.1.2. Uso de nomenclatura

Todos los sujetos participantes de la investigación elaboran sus producciones escritas utilizando viñetas, numeración, lista multinivel en los capítulos y subcapítulos que construyeron, para identificar las partes en las cuales el informe y el texto están organizados. Por lo que sus informes escritos poseen una adecuada orientación de las temáticas a tratar, generando que esto sea fundamental para su proceso de análisis de la problematización

1.2. Estructura por capítulos

La presente subcategoría analiza las categorías que incorporan los docentes en formación del presente estudio, para elaborar su producción escrita y así analizar la realidad de su centro de práctica. La relevancia que tiene el ítem es que permite evidenciar si los participantes en el estudio logran describir sus centros de práctica para comprender la realidad educativa en profundidad, con la finalidad de crear un plan de acción acorde con el contexto donde se encuentran inmersos sus estudiantes.

1.2.1. Elaboración propia de capítulos

Un grupo significativo de los docentes en formación estudiados logra organizar el informe escrito de práctica a partir de una estructura propia de capítulos y subcapítulos relacionados con la etapa diagnóstica, facilitándole la comprensión sobre la realidad pedagógica de la escuela y su organización administrativa; las familias de los estudiantes del aula escolar; la cuestión didáctica observada, entre otras dimensiones.

1.2.2. Elaboración de capítulos según pauta académica

Identificamos que un grupo significativamente minoritario presenta dificultades para abstraerse de la pauta proporcionada por la universidad para establecer los capítulos en su informe diagnóstico de práctica, generando que la reflexión para la mejora de la práctica educativa esté limitada y orientada principalmente a elementos superficiales de la realidad educativa, tales como mejoras en la infraestructura de las instituciones.

Sin embargo, consideramos importante destacar que, en los talleres durante las actividades grupales, fueron capaces de elaborar secciones propias para el informe escrito de la asignatura práctica pedagógica.

1.3. Ortografía

La presente subcategoría analiza la prolijidad que tienen los estudiantes respecto a las normas de ortografía, para la elaboración de sus producciones escritas, puesto que el grupo señaló —en la etapa diagnóstica— que era fundamental poseer una adecuada escritura al realizar sus informes.

1.3.1. Correcta ortografía

Se reconoce que un grupo significativamente minoritario presenta una escritura que sigue las normas ortográficas. Lo que permite entender y evidenciar que esa

minoría muestra preocupación sobre la calidad y prolijidad de sus producciones escritas.

1.3.2. Errores ortográficos

Según los análisis realizados, un grupo significativo de los sujetos presentó en sus producciones escritas errores ortográficos comunes, como la omisión o adición de letras y errores de tildación en palabras, al menos siete veces y en distintas partes del informe.

Es importante destacar que los participantes que presentaron mayor cantidad de errores ortográficos fueron los pertenecientes a la carrera de Educación General Básica mención Lenguaje e Historia, junto con los estudiantes de Educación General Básica de primer ciclo.

1.4. Redacción

Esta subcategoría analiza la calidad de redacción que poseen los participantes del presente estudio, en sus producciones escritas a nivel de cómo expresan las ideas o hechos que desean transmitir para comprender la realidad educativa. La relevancia que tiene la presente subcategoría se debe a que permite que los sujetos en estudio transmitan adecuadamente lo que interpretan de la realidad educativa, para que posteriormente la comprendan con claridad y la reconstruyan.

1.4.1. Adecuada redacción

Respecto a la redacción de los sujetos estudiados, sobre sus producciones escritas, se puede identificar que la mayoría logra presentar sus escritos con concisión y claridad las ideas o hechos que daban a conocer en el informe. Además, los párrafos presentaban una adecuada coherencia y cohesión escrita, es decir, que lograban establecer un tema por cada párrafo con un léxico y gramática adecuada, lo que permitió transmitir una comprensión clara de lo que querían expresar. Y vinculaban un párrafo u oración con otro adecuadamente mediante el uso de conectores apropiados.

Sin embargo, consideramos importante destacar que un grupo significativamente minoritario de producciones escritas presentaba ocasionalmente insuficiencias en el léxico escrito, es decir, que el vocabulario empleado era inadecuado para un escrito académico universitario, a pesar de que se modeló la escritura en los talleres y se enfatizó al señalar que debían utilizar un lenguaje profesional tanto a nivel oral como escrito.

Tabla 2. Síntesis de la Estructura Escrita.

<p>1.1. Organización General del Informe –Estructura Jerarquizada Organización de las temáticas y subtemáticas para comprender la realidad pedagógica. –Uso de Nomenclatura Estructura los escritos para facilitar la comprensión de la problemática que será abordada en la práctica pedagógica.</p>
<p>1.2. Estructura por Capítulos el Informe Escrito Organización del informe por categorías para comprender la realidad de la práctica educativa.</p>
<p>1.3. Ortografía Errores ortográficos menores, por lo que sus escritos carecen de prolijidad.</p>
<p>1.4. Redacción Facilita la claridad de las ideas o los hechos que el futuro docente desea transmitir, y los fundamentos que presenta para abarcar la realidad educativa desde la reconstrucción de esta.</p>

2. Escritura reflexiva

Esta categoría analiza la escritura reflexiva a nivel de los elementos que consideran los sujetos del estudio en sus producciones escritas, para generar reflexiones que permitan resignificar el ejercicio práctico pedagógico y problematizar la realidad educativa, con la finalidad de construir su saber pedagógico.

Para una mejor comprensión del análisis realizado sobre esta categoría, determinamos dos subcategorías que la componen; la primera corresponde a los elementos para la problematización de la práctica pedagógica y la segunda está vinculada a las habilidades para profundizar la reflexión escrita. A continuación, describiremos cada una de ellas y presentaremos las subcategorías que las componen.

2.1. Elementos para la problematización de la práctica pedagógica

Aquí se analizan las producciones escritas de los docentes en formación en torno a los elementos que consideran para generar el proceso de problematización de sus prácticas pedagógicas. La importancia de indagar la presente categoría reside en que esta da cuenta de cuales sobre los elementos que consideran los docentes en formación del presente estudio para describir la realidad educativa y así realizar un análisis sobre lo detectado para mejorar el proceso educativo.

2.1.1. Descripción diagnóstica del grupo

Todos los sujetos en estudio concibieron en sus producciones escritas una sec-

ción en la cual describían de modo general y específico el grupo de estudiantes en el cual deben realizar su práctica pedagógica. Los elementos que contemplaron para problematizar fueron diversos, pero los más significativos se orientaron a describir en su estudiantado las características a nivel educativo (necesidades educativas especiales o dificultades en el aprendizaje), sociocultural, desarrollo humano (cognitivo y emocional), relaciones interpersonales y convivencia escolar (estudiante-estudiante, estudiante-docente).

Es importante resaltar que los elementos considerados por los sujetos sobre el grupo que deben intervenir les permiten contextualizar la acción pedagógica y planificar su ejercicio acorde a las necesidades del estudiantado.

2.1.2. Descripción diagnóstica de la institución educativa

Todos los docentes en formación del presente estudio consideraron en su informe diagnóstico de práctica el elemento «institución educativa» para problematizar su praxis. Los principales componentes que capturaban de este elemento fueron: la misión y visión, el proyecto educativo institucional, el sector donde está ubicado el establecimiento, los recursos materiales y/o antecedentes educativos (evaluación SIMCE).

Es relevante destacar que estas materias asociadas a la escuela como la organización institucional, permiten enriquecer los análisis para problematizar la realidad educativa que desarrollan en el marco de su práctica

2.1.3. Descripción del diagnóstico del aula

Un grupo significativo de los sujetos participantes del presente estudio consideró en sus informes diagnósticos la descripción de la estructura del aula y los recursos materiales que la componen: mesas, sillas, pizarra, diario mural, iluminación, entre otros. Lo que permitió la reflexión sobre cómo poder utilizar los elementos que hay para planificar su acción pedagógica.

2.2. Habilidades para profundizar la reflexión escrita

A continuación, presentamos el análisis sobre las habilidades que utilizan los sujetos en estudio en sus producciones escritas para profundizar en sus prácticas pedagógicas. Este antecedente es relevante, ya que permite dar cuenta sobre qué habilidades específicas usan los sujetos del estudio para profundizar las reflexiones escritas con el fin de fundamentar la acción pedagógica y/o reconstruir la realidad educativa.

2.2.1. Argumentación teórica

Un significativo grupo de los sujetos del estudio consideró en sus produccio-

nes escritas la argumentación teórica para fundamentar la propuesta pedagógica o reconstruir la realidad educativa. Sin embargo, se evidenció que, a nivel de estructura argumentativa, hay un grupo minoritario que logra establecer una argumentación clara, es decir, que explican el tema que informan, luego fundamentan teóricamente, reinterpretan la cita que incorporan y finalmente hacen un cierre argumentativo.

También se detectó otros dos grupos, los que por una parte, presentan una argumentación difusa, es decir, explican el tema que informan, fundamentan teóricamente, pero no reinterpretando la cita utilizada o parafraseando y no realizando un cierre argumentativo, entre otras combinaciones de las características mencionadas anteriormente. Y, por otra parte, un grupo significativamente minoritario, que cuando analiza la información que presenta en su producción escrita (en el marco de su práctica pedagógica), no muestra estructura argumentativa, es decir, se explica la información o temática abordada, pero no se utiliza una fundamentación teórica o parafraseo, por lo que no presenta reinterpretación de citas o un cierre argumentativo.

Consideramos relevante destacar que, en uno de los talleres ejecutados, fue abordada la importancia de incorporar elementos teóricos para profundizar la reflexión pedagógica y reconstruir la realidad educativa. Pero también fue necesario realizar actividades que modelasen la incorporación de citas textuales y parafraseo, ya que los estudiantes manifestaron que no poseen los conocimientos sobre cómo fundamentar teóricamente sus trabajos, por lo que incorporaban elementos teóricos, pero añadiendo citas textuales, sin lograr reinterpretarlas.

2.2.2. Análisis escrito

La mayoría de los estudiantes evidenciaron en sus producciones escritas dificultades para descomponer y componer la información que exponían, principalmente los elementos de la información institucional (misión, visión, proyecto educativo institucional, entre otros). Lo que, a nivel escrito, se observan proyecciones difusas, es decir, no significativamente atingentes a las necesidades de los educandos. También identificamos a un grupo minoritario que solo presentaba la información de la institución educativa: grupo de estudiantes, entorno escolar, etc., sin realizar un análisis escrito de los datos, por lo que tampoco exponía una problemática real del contexto educativo para ser abordada.

2.2.3. Relación de conceptos

En esta categoría se agrupan a los futuros docentes en formación que, en sus producciones escritas, establecen relaciones de índoles pedagógicas, metodológicas y contextuales, ya sea dentro de un mismo o diferente plano para analizar su práctica pedagógica. La relevancia de capturar la presente información radica

en la habilidad de relacionar lo teórico-práctico, es decir, la capacidad que el sujeto tiene para explicarse la realidad educativa desde múltiples perspectivas para comprenderla, permitiéndoles generar una profundización sobre los análisis realizados, para llegar a la problematización.

2.2.3.1. *Relación de conceptos bajo un mismo plano*

Un grupo significativo de los sujetos del estudio, en sus producciones escritas, establece relaciones de conceptos entre los ámbitos pedagógico-pedagógico, metodológico-metodológico o contextuales-contextuales, manteniendo la coherencia entre las relaciones. Lo que les permite tener una claridad sobre los factores que fortalecen y debilitan la práctica educativa, generando que elaboren soluciones ajustadas a la realidad educativa, y eficaces para mejorarla.

2.2.3.2. *Relacionan conceptos en diferente plano*

Se evidencia que un grupo minoritario de los sujetos participantes del estudio, en sus producciones escritas dentro del marco de su práctica progresiva, establecen relaciones de conceptos entre los ámbitos pedagógico-metodológico, metodológico-contextual o contextuales-pedagógico, manteniendo la coherencia entre las relaciones. Esto generó que igualmente identificaran elementos para conceptualizar la práctica educativa. Consideramos importante destacar para ambas subcategorías que todos los sujetos de estudio establecen relaciones de conceptos en la fase diagnóstica, independiente de si estos están o no están relacionados en el mismo plano. Estos son apropiados para el planteamiento de las temáticas realizadas en los diagnósticos, de los cuales la gran mayoría realiza conceptualizaciones pedagógicas que son propias de visualizar en las salas de clase del aula escolar, independientes de que estas sean o no del mismo ámbito.

Tabla 3. Síntesis de la Reflexión Escrita.

<p>1. La escritura reflexiva Permite orientar sobre qué se escribe para profundizar, y genera que el docente en formación se organice, para analizar la realidad educativa</p>
<p>2. Elementos de la escritura para problematizar la práctica Descripción de institución educativa, estudiantado y contexto donde se encuentran inmersos los sujetos.</p>
<p>3. La escritura reflexiva requiere de habilidades Habilidades de argumentación, análisis y relación, para conceptualizar la realidad educativa.</p>
<p>4. Modelado escrito Facilita y ayuda en el proceso de análisis crítico sobre el sistema educativo.</p>

Discusión

En consideración del material empírico recolectado y de los análisis realizados se puede reconocer que la escritura reflexiva es una herramienta que facilita el proceso de construcción y reconstrucción del saber pedagógico, puesto que los docentes en formación inicial —al plasmar en la escritura experiencias, vivencias y conocimientos sobre su praxis— pueden analizar con mayor profundidad su quehacer. Al tener acceso mediante escritos a lo que han capturado pueden releer lo que han experimentado o visualizado en su praxis, teniendo así la posibilidad de reconocer las fortalezas y las dificultades de su práctica, e identificar los desafíos pedagógicos situados en el contexto educativo en el cual se encuentran inmersos.

Vázquez (2008) menciona la escritura como un elemento que permite:

hacer balance, poner en blanco y negro nuestro activismo docente, sopesar la calidad de lo que decimos o la claridad que tenemos o lo novedoso de ver ciertos asuntos. Al escribir entramos a otra dimensión cultural, nos jugamos en otros escenarios en donde el desarrollo, la ciencia y la identidad de los pueblos son determinantes. (p.103)

De acuerdo con lo que señala Vázquez y lo que proporciona la presente investigación, claramente se puede afirmar que la escritura permite al maestro observar la actividad pedagógica, valorarla en cuanto a cantidad de lo que se hace, para que así se pueda poseer una mayor claridad de lo ejecutado. Pero, hay que estar al tanto de que esta visualización es dentro de un contexto particular, ya que la presente investigación da cuenta que las experiencias y vivencias que experimenta un docente van a variar con los conocimientos teóricos, según el contexto educativo en el que se encuentre el profesional.

Además, los hallazgos demuestran que la escritura reflexiva es un dispositivo que contribuye significativamente en el proceso de introspección y consciencia del quehacer pedagógico. Al plasmar el ejercicio educativo le permite al futuro docente reconocer elementos del ambiente en el aula y/o didácticas, metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas, entre otros, generando que posteriormente pueda seleccionar algunos elementos de su praxis y profundizar críticamente sobre ellos, ya que al estar plasmadas es más fácil que el individuo pueda recordar sus experiencias vividas y conocimientos adquiridos, para interpretarlos y analizarlos.

Jarpa, Hass y Collao (2017) señalan que la escritura para la reflexión pedagógica constituye una valiosa experiencia narrativa en la formación profesional de

los docentes. Esta forma de escritura constituye un recurso que permite modelar distintos tipos y niveles de reflexión sobre el quehacer pedagógico, para que el docente reconozca su ejercicio. Sin embargo, los datos obtenidos de la presente investigación indican que si bien por una parte la escritura permite la creación de un andamiaje reflexivo para generar la introspección, por otra parte los resultados demuestran que la reflexión no es una habilidad que surja espontáneamente. Se trata, por consiguiente, de una habilidad que se debe enseñar y modelar. Y para ser enseñada es preciso que el mentor proporcione una clara intención a las diversas actividades que se diseñen en torno a ella para adquirirla.

También, a través de la información sistematizada se aprecia que —para facilitar la escritura sobre la praxis— es fundamental que esta se realice mediante la reflexión colectiva e individual durante todo el proceso de la formación inicial docente ya que a través del autoanálisis, la interacción y socialización del saber pedagógico ayuda a generar el diálogo entre los conocimientos teóricos y prácticos (con mayor facilidad) produciendo que el futuro docente conceptualice y consolide sus saberes, para luego reconstruirlos.

Díaz señala que «[...] la reflexión personal y colectiva del pedagogo es vista como uno de los procesos importantes en su desarrollo profesional, pues, le permite analizar, reconstruir su práctica e interrogarse sobre el trabajo personal y profesional» (2004, p. 179). Y agrega que:

La vida diaria de la escuela está marcada por la cotidianidad que pasa a formar parte de un currículo oculto que forma parte de la actuación pedagógica del docente y de su saber, por lo que es esencial que aquella rutina que tiene la labor profesional docente deba ser [...] parte del conocimiento, que debe recuperarse por el pensamiento reflexivo, a través de la captación de lo que en apariencia parece insignificante y le da sentido. (p. 188)

Lo manifestado por Díaz sobre la reflexión es reafirmado mediante los resultados de esta investigación. La reflexión es una actividad que es realizada, hoy en día, durante el proceso de formación de los docentes con el propósito de mejorar el sistema educativo y el desarrollo profesional de este. Pero, los resultados también evidencian que las reflexiones realizadas no son efectuadas de forma consciente y sostenida en el tiempo, ya que si bien hay una interacción activa dentro y fuera del aula formativa del docente, la carga académica que tienen los futuros pedagogos hace que sus reflexiones se centren mayormente en los conocimientos teóricos, y no en la vinculación que hay entre la teoría y la práctica. Además, las reflexiones que son elaboradas en el trascurso de la formación pedagógica no son mediadas y tampoco se realizan bajo un acompañamiento por parte de los men-

tores de forma planificada e intencionada, sino que más bien se hacen como una conversación entre pares y mentor, enfocada principalmente en el conocimiento académico que se le enseña.

Igualmente, los resultados de la presente investigación muestran que la escritura en base a la implementación del modelado efectuado permite materializar el saber pedagógico y promueve el desarrollo de habilidades superiores. Específicamente las habilidades orientadas al análisis, al pensamiento crítico, creativo, reflexivo y la planificación, debido a que —al socializar sus conocimientos, experiencias y vivencias bajo un acompañamiento y plasmar de forma guiada aquello— les permitió a los sujetos que identificaran, relacionaran y analizaran con mayor profundidad sus conocimientos teórico-prácticos. Asimismo, que vincularan sus saberes con la realidad de su ejercicio de práctica pedagógica para diagnosticarla y diseñar una propuesta de enseñanza.

Los antecedentes obtenidos evidencian que para mejorar el proceso educativo se debe desarrollar en los futuros docentes el hábito de construir su praxis, plasmarla y generar procesos reflexivos para reconstruirlos. Y para aquello, es necesario que —durante el proceso de formación docente— se cree un espacio para aprender a escribir sobre las experiencias y conocimientos teóricos-prácticos, pero desde una perspectiva desde la cual el mentor guíe, retroalimente, colabore y facilite de forma activa el proceso de reflexión escrita.

Barber y Mourshed (2007) señalan que “la única manera de mejorar los resultados educativos es mejorando la instrucción: el aprendizaje ocurre cuando alumnos y docentes interactúan entre sí, y por ello mejorar el aprendizaje implica mejorar la calidad de esta interacción” (p. 28). En relación con lo que expresan estos autores y los resultados de la presente investigación, se deja en evidencia que es fundamental que el que educa y el que es educado deben tener un diálogo activo. Pero esta interacción debe tener un objetivo y proceso claro por parte de quien forma a otros, ya que si no se tiene una planificación e intencionalidad de lo que se quiere enseñar, el conocimiento que se proporciona es difuso y ambiguo, llevando a que el aprendizaje no se logre realizar o se genere de manera errada.

Finalmente, a partir de la información recolectada y analizada, se logra identificar que la escritura reflexiva durante el proceso formativo del futuro docente es un medio para transmitir una cultura de enseñanza-aprendizaje y reconstruir el proceso de ésta. El hecho de que los sujetos plasmen sus conocimientos y experiencias permite dar cuenta y develar los procesos que realizan los futuros profesores para adquirir conocimientos y ejecutarlos en su praxis, contribuyendo a identificar con mayor claridad las fortalezas y debilidades que existen en el sistema educativo. Pero, también, los datos obtenidos dan a conocer que la metodología de investigación-acción educativa ayuda a que la escritura reflexiva

se materialice con mayor eficiencia y eficacia. Las fases que posee esta metodología (diagnóstico, diseño, implementación, evaluación) y el rol activo que tienen todos los participantes (bajo este método), permite que los sujetos dispongan de las instancias para reflexionar, cuestionar y reelaborar el ejercicio y aprendizajes pedagógico. Restrepo Gómez (2004), reafirma lo que hemos expuesto ya que señala —coincidiendo con nuestra indagación— que las etapas que posee la investigación-acción permiten al docente recapacitar sobre su “[...] satisfacción personal frente al cambio que se ensaya y acerca del comportamiento de los estudiantes ante los nuevos planteamientos didácticos y formativos [...]” (p. 52).

El saber pedagógico acumulado por escrito entrega las herramientas necesarias para dar continuidad y cambio a la producción del saber que fundamenta y da sentido al oficio de enseñar.

Referencias

- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). Cómo los mejores sistemas de rendimiento del mundo salen a la cabeza. Disponible en: http://www.oel.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Díaz, V. (2004). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 6(2), 169-193.
- Jarpa, M., Haas, V. y Collao, D. (2017). Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales. *Estudios pedagógicos*, XLIII, 43(2), 163-178.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Revista Educación y Educadores*, 7, 45-56. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>
- Vásquez, F. (2008). La escritura y su utilidad en la docencia. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 51, 101-114, enero-junio. <http://redalyc.uaemex.mx/>

Círculos de reflexión teórico-prácticos: empoderamiento del profesor novel de matemáticas en contextos vulnerables

RODRIGO JIMÉNEZ VILLARROEL

Resumen

El siguiente escrito es un extracto del proceso de investigación-acción (IA) desarrollado al interior de la carrera de Pedagogía en Matemáticas de una universidad del sur de Chile y efectuado en el contexto de la formación continua y el seguimiento a profesores noveles. El estudio —que involucró a doce profesores noveles de matemáticas que se desempeñan en educación media en contextos de alta vulnerabilidad social— indagó en las percepciones de los participantes respecto a roles y funciones de la labor docente y los elementos asociados al proceso de construcción de identidad profesional y empoderamiento docentes. La acción pedagógica, realizada durante cinco meses, contempló siete sesiones de trabajo de carácter práxico, denominadas *círculos de reflexión*, que enfatizaron en la problematización de la realidad educativa y del saber matemático escolar. La investigación comprendió la aplicación y análisis de entrevistas, grupo focal, cuadernos de reflexión y observación participante.

El ciclo de trabajo de los profesores noveles a lo largo de los círculos permitió dar cuenta de elementos que tributan al tránsito de una identidad profesional docente como experto disciplinar al profesional con vocación pedagógica. De aquellos elementos destacan factores que contribuyen al empoderamiento docente, como: el develamiento del rol técnico e instrumental de la profesión, la cotidianeidad como fuente de reflexión pedagógica y la resignificación de la matemática como construcción sociocultural a partir del capital simbólico de los estudiantes. Los docentes noveles estimaron relevante el establecimiento de un vínculo más afectivo con sus estudiantes para el aprendizaje y la necesidad de elaborar estrategias pedagógicas que integren su habitus. Del mismo modo, valoran su desarrollo profesional asociado a procesos reflexivos práxicos, junto a la necesidad de consolidar comunidades de aprendizaje docente con foco en la problematización pedagógica.

Palabras clave: Profesor novel, reflexión pedagógica, empoderamiento docente, identidad docente, matemáticas.

Introducción

EN LA SOCIEDAD CHILENA, que presenta altos niveles de inequidad y segmentación social y un sistema educativo altamente segregado, es fundamental que los profesores noveles —aquellos que experimentan la primera etapa de in-

serción en la docencia— que se desempeñan en contextos altamente vulnerables, sean quienes encarnen las capacidades de innovación en la acción pedagógica, reflexionen respecto a los roles y alcances de su labor y presenten una visión comprensiva de la docencia con altos niveles de agencia y empoderamiento. En otras palabras, presenten una nascente identidad orientada al profesional con vocación pedagógica y con capacidad para reflexionar desde la praxis e influir en su realidad educativa para transformarla.

Sin embargo, los profesores noveles de matemáticas que egresan de la escuela de pedagogía en matemáticas donde se origina este estudio se mostrarían permeados por discursos tradicionales, al interior de prácticas pedagógicas centradas principalmente en la disciplina desde su perspectiva más abstracta. Este patrón didáctico, que fractura el desarrollo de competencias matemáticas de los estudiantes, se manifestaría en la tendencia del docente novel a seguir prácticas institucionalizadas e ingenuas de ejercer la labor docente, acrecentadas cuando no existen procesos reflexivos de carácter crítico, que acompañen el inicio de su labor.

Entonces, se ubicaría en el centro de la formación continua la relevancia de generar programas de acompañamiento a los docentes que comienzan su ejercicio, dirigidos especialmente a instancias de análisis y reflexión desde una perspectiva crítica y emancipadora, con miras a una necesaria reconstrucción identitaria. En este marco, el objetivo principal del estudio es generar espacios de reflexión teórico-prácticos, con base en los lineamientos de la investigación acción, orientados al empoderamiento del profesor novel de matemáticas que se desempeña en contextos vulnerables socioeconómicamente. Tales espacios han sido denominados Círculos de reflexión y en cuyo interior se promueve la reflexión docente mediatizada por la problematización pedagógica como estrategia principal a partir de las propias experiencias de los profesores participantes. Esta estrategia pedagógica de trabajo docente se sustenta principalmente en la convicción que los fenómenos de empoderamiento y construcción identitaria son, de manera inherente, de carácter relacional y singular, y necesariamente comprenden elementos propios del ejercicio docente (Bolívar, Domingo y Pérez-García, 2014).

Problematización pedagógica

Al presente, son treinta y un profesores noveles egresados de la escuela de Pedagogía en Matemáticas (Universidad Austral de Chile, Sede de Puerto Montt). El profesor novel es aquel que experimenta el proceso de inserción profesional en la enseñanza, es decir, el periodo de transición desde profesor en formación hasta ser un profesional autónomo (Vonk, 1993). En este contexto, los profesores noveles egresados de la Universidad Austral se mostrarían susceptibles a las prácticas

negativas que imperan en sus entornos de ejercicio (Ávalos, 2009), declarando una relación de aceptación que, si bien dan cuenta de la necesidad de generar cambios y sentimientos de no aportar, la práctica diaria no les permitiría repensar su acción docente y ser agentes de transformación en sus entornos.

La acción pedagógica que realizan los profesores se da en una conjunción entre elementos macroeducativos tales como la estandarización y microeducativos, tales como los elementos ideológicos e identitarios adquiridos a lo largo de la trayectoria académica que cada profesor novel llevaría consigo. En la práctica diaria, la interacción dinámica entre estos elementos configura y reconfigura la identidad profesional del docente novel (Ávalos y Aylwin, 2007), que se materializaría en patrones que determinarían su quehacer pedagógico. En este espacio, ciertamente, la presente investigación-acción (IA) ha pretendido intervenir.

En relación con la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, es preocupante —a partir de diversas conversaciones desarrolladas con los profesores noveles— constatar que una cantidad importante tiende a identificarse con prácticas artesanales y técnicas de abordar el proceso educativo, así como con la práctica de repetir discursos negativos hacia los alumnos. Esta regularidad didáctica se amplía cuando no existen procesos reflexivos críticos que acompañen el inicio del ejercicio docente, cuestión que se constituye en un propósito central del presente estudio. De la misma manera, los profesores noveles suelen describir sus prácticas con énfasis en representaciones abstractas de los objetos matemáticos que luego son ejercitadas, eludiendo la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. Este formato didáctico traería como consecuencia la enajenación del proceso educativo tanto del profesor como de los estudiantes y naturalizaría una visión comprensiva del rol docente asociada a recetas que imposibilitaría al docente novel de matemáticas hacerse dueño de su propia práctica.

Esta susceptibilidad a perpetuar prácticas tradicionales y descontextualizadas de enseñanza de las matemáticas ha puesto en discusión el grado de empoderamiento con que los docentes egresan de la UA y las herramientas de transformación de las realidades educativas que tendrían, pues según mi visión, se antepondría a la necesidad que los profesores que ejercen en contextos vulnerables sean verdaderos actores sociales, a través de la reflexión, el diálogo y la toma de conciencia de su propia realidad con el fin de mejorarla.

De esta manera, a riesgo de caer en lo normativo, considero que en la formación inicial y continua se hace necesario ofrecer escenarios para la búsqueda e integración de miradas críticas que contribuyan en la construcción de una identidad profesional docente con altos grados de empoderamiento, lo que sería posible a través de espacios sistemáticos de reflexión colectiva que favorezcan el debate acerca de la realidad educativa, sus problemáticas y la acción pedagógica vinculada al estudio matemático.

Preguntas de investigación

¿Qué sucede con las percepciones de los profesores de matemática noveles participantes de los círculos de reflexión, respecto a su profesión? ¿Qué elementos del proceso de construcción identitaria se movilizan en los profesores noveles participantes?

Objetivos de nuestra indagación

El objetivo general de nuestra indagación consiste en generar espacios de reflexión teórico-prácticos, con base en los lineamientos de la investigación-acción, orientados al empoderamiento del profesor novel de matemáticas que se desempeña en contextos vulnerables socioeconómicamente, por medio de la problematización de la realidad educativa y del saber matemático escolar.

Los objetivos específicos de la presente investigación son: a) Establecer el impacto de la intervención, en términos de las percepciones de los profesores noveles en torno a su profesión y a la matemática escolar; b) comprender algunos aspectos vinculados al proceso de identidad profesional y empoderamiento docentes.

Método de registro y análisis de información

El presente estudio se desarrolla a partir de los lineamientos de la investigación-acción con un método y técnicas de investigación de carácter cualitativo. La investigación-acción es una modalidad de investigación experimentada por el profesorado en la institución escolar, con el objetivo de ampliar la comprensión acerca de problemáticas pedagógicas y, una vez lograda dicha comprensión, encaminar procesos de transformación y mejora de la situación determinada (Latorre, 2010). Por ello, la intervención pedagógica contempla acciones de carácter reflexivo-dialógico y, en este sentido, de acuerdo con Zuber-Skerritt (1996), se considera que la investigación-acción debe ser práctica, colaborativa y emancipatoria, pues el enfoque no es jerárquico, ya que los participantes implicados establecen una relación de iguales en la aportación al estudio.

Para materializar la investigación-acción, se presenta un método distribuido en etapas temporales, es decir, anterior, durante y posterior a la propuesta de intervención, de acuerdo con las interrogantes formuladas en la etapa de problematización.

El siguiente esquema muestra el método utilizado de acuerdo con las interrogantes y objetivos de la investigación.

Tabla 1. Metodología. Elaboración propia.

Pregunta de investigación	Objetivo específico	Etapas	Instrumentos	Técnicas de análisis
¿Qué sucede con las percepciones de los profesores noveles participantes de los círculos, respecto a su profesión?, ¿Qué elementos del proceso de construcción identitaria se movilizan en los profesores noveles participantes?	Comprender algunos aspectos vinculados al proceso de identidad profesional y empoderamiento docentes.	Anterior	Entrevista semiestructurada. Grupo Focal.	Categorización e interpretación de significados.
		Durante	Bitácora de notas de campo. Cuadernos de reflexión docente.	Interpretación de significados. Análisis de contenidos.
		Posterior	Entrevista semiestructurada.	Categorización e interpretación de significados.
¿Cuáles son los conocimientos que emergen de la intervención, por parte de los investigadores?	Establecer el impacto de la intervención, en términos de las percepciones que otorgan los profesores noveles a su profesión y a la matemática escolar.	Elaboración de Informe.		

Sujetos de estudio

Los participantes de este estudio son profesores noveles de matemática que se desempeñan en contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica y han culminado su proceso de formación en los últimos tres años.

Para caracterizar los contextos de ejercicio de los profesores participantes del estudio se ha utilizado la información extraída del espacio virtual de JUNAEB. La siguiente tabla muestra las categorías más importantes para el proceso de investigación:

Tabla 2. Caracterización de los sujetos participantes.

Género Docente participante	Dependencia administrativa establecimiento	Nivel de desempeño	Comuna / Ubicación geográfica	IVE¹
Femenino	Municipal	Media	Puerto Montt/urbano	85%
Masculino	Municipal	Media	Fresia / urbano	80%
Femenino	Municipal	Media	Puerto Montt/urbano	78%
Masculino	Subvencionado	Media	Puerto Montt /urbano	90%
Masculino	Municipal	Media	Puerto Montt/urbano	78%
Femenino	Municipal	Media	Puerto Montt/urbano	78%
Masculino	Subvencionado	Media	Puerto Montt/urbano	78%
Femenino	Subvencionado	Media	Puerto Montt/urbano	85%
Masculino	Municipal	Media	Puerto Montt/ rural	95%
Masculino	Subvencionado	Media	Puerto Montt/urbano	85%
Femenino	Subvencionado	Media	Puerto Montt/urbano	85%
Masculino	Municipal	Media	Puerto Montt/urbano	80%

Fuente: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) al año 2016.

Resultados

Etapa inicial del proceso de investigación-acción

Las temáticas globales desprendidas del análisis tienen relación directa con los propósitos del estudio y corresponden a dos grandes dimensiones, las que se utilizan en este documento para sistematizar los resultados de la etapa inicial y final de la investigación.

Dimensión I: Percepciones del profesorado de matemáticas respecto a su profesión

Categoría I: Práctica Docente

Subcategoría: Profesión orientada a la preparación de pruebas estandarizadas.

Todos los profesores noveles declaran que parte de su jornada laboral consiste en la preparación de sus estudiantes para la Prueba de selección universitaria

¹ Índice de Vulnerabilidad Escolar o IVE, es un valor porcentual que se obtiene a partir del número de estudiantes en condición de vulnerabilidad de acuerdo con diversos instrumentos aplicados a los estudiantes y sus contextos familiares, en comparación con el total de estudiantes del establecimiento.

(PSU). En este contexto, algunos profesores perciben que en las unidades educativas donde se desempeñan el propósito principal de su rol es solamente preparar a los estudiantes para obtener mejores resultados en tales mediciones. Algunos profesores observan esta realidad con molestia, pues se torna invasiva de todo su quehacer profesional, sin embargo, no evidencian posibilidades de transformación o resistencia ante esta situación desde su práctica.

... respecto a la PSU, en mi liceo es el fin último, es un tema que invade toda la semana... se nos presiona constantemente y se nos recuerda los bajos resultados [...] mucho del material que se hace en el establecimiento es para preparar la PSU...

Subcategoría: Profesión con foco en la cobertura curricular.

Los profesores perciben que su profesión se encuentra subyugada a cumplir y cubrir la totalidad de la cobertura curricular, la que consideran excesiva para las características del contexto donde se desempeñan. Esta realidad, aseguran, no les permite detenerse a tomar decisiones respecto a otras dimensiones importantes para el proceso de enseñanza y aprendizaje, como contextualizar los contenidos.

A mí me obligan a cubrir todos los del año [contenidos curriculares] ... como me supervisan eso... algunos los paso a la ligera porque no está el tiempo y menos para llevarlos a la vida cotidiana de los alumnos... entonces termino hablando solo de matemática...

Subcategoría: Excesiva cantidad de horas en sala de clases con foco en asuntos disciplinares.

Los profesores de matemática perciben que gran parte de su quehacer laboral ocurre en la sala de clases, con escasas posibilidades para desarrollar otras tareas propias del profesorado, como la planificación, gestión y valoración de la enseñanza.

... me vería solo haciendo clases de 1° a 4° medio [...] pareciera que el trabajo de profesor de matemáticas es solo hacer clases y no es así... es mucho más que eso, también está todo lo que ocurre fuera de la sala en relación con la preparación de las clases...

Subcategoría: Profesión carente de espacios para la reflexión pedagógica.

Es posible dilucidar que el marco de actuación profesional que muestran los profesores se presenta sin espacios para reflexionar sobre las particularidades de la práctica docente y las inquietudes que surgen desde la cultura escolar. En este contexto, todos los profesores noveles asignan gran importancia al proceso

de reflexión pedagógica; sin embargo, dan cuenta que sus realidades educativas relegan esta instancia privilegiando mayor cantidad de horas en aula y asuntos administrativos ajenos que generan descontento y crítica.

Considero que es fundamental (la reflexión docente), pero queda rezagada a labores relacionadas con el currículum. A mí, por ejemplo, me llenan de clases y talleres de matemática, como si el periodo de análisis y reflexión sobre las clases no se necesitara.

Subcategoría: Una profesión con necesidad de trabajo entre pares.

Otro de los rasgos que los profesores noveles distinguen de la profesión dice relación con un sentimiento de soledad y aislamiento con que desarrollan su labor. Reconocen que han realizado intentos por mejorar la situación buscando ayuda en colegas más experimentados; sin embargo, declaran que no han tenido éxito, sobre todo por diferencias generacionales y concepciones erróneas respecto al profesorado novel por parte del experimentado.

... Uno a veces se siente solo, quiere innovar y nadie te apoya, como uno es nuevo busca ayuda constantemente, pero los colegas en vez de ayudar piensan en que uno ya lo sabe todo y no es así... uno sabe lo teórico, pero no como conectarlo con lo práctico...

A pesar de lo anterior, los profesores otorgan gran importancia al trabajo entre pares para desarrollar el proceso reflexivo pedagógico. Sienten que carecen de estrategias que solo la práctica les promueve y que en sus pares pueden encontrar respuestas; sin embargo, no las encuentran e incluso dan cuenta que las conversaciones entre pares podrían ser de carácter profesional, sin embargo, se limitan a temáticas ajenas al quehacer pedagógico y de alta superficialidad.

... a veces uno se encuentra solo en eso (proceso reflexivo) ... a veces le pregunto a mis colegas cómo hacer tal cosa, en la búsqueda de estrategias, pero nada. Son muy informales y todos sentimos lo mismo, las conversaciones entre colegas son banales, no tienen nada que ver con los estudiantes ni con la matemática...

Categoría II: Profesión asociada al educador como actor, pero práctica asociada a la transferencia de conocimiento matemático.

Subcategoría: Conciencia del rol del profesor de matemáticas en contextos de vulnerabilidad socioeconómica de sus estudiantes.

Los profesores noveles son conscientes de la importancia de su rol en contextos de pobreza socioeconómica y experimentan profundos sentimientos de valoración por la profesión que han elegido. Para ellos, ser docente se asocia con un ejemplo a seguir por parte de sus estudiantes y por ello, sienten la necesidad de vincular la formación valórica en sus prácticas. Son conscientes del rol de educador en la profesión, sin embargo, se genera una contradicción, pues en su práctica pedagógica relevan aspectos disciplinares y uniformizantes, que finalmente son generadoras de tensiones –que observan pasivamente– con sus creencias educativas.

... uno como profesor es alguien que forma estudiantes en lo valórico, emocional y social, que muchas veces queda excluido bajo la matemática [...] Intento, en lo posible llevar esta idea cuando estoy con estudiantes, pero uno se deja llevar por las presiones del medio...

Subcategoría: Restricción de la función docente a asuntos matemáticos.

Los profesores noveles de matemática restringen la función docente a la enseñanza disciplinar por sobre su connotación educativa. De esta manera, los profesores participantes perciben que su profesión, y de manera especial su práctica docente, está profundamente imbuida por su relación con la matemática. En este sentido, señalan que los asuntos disciplinares y eventos disruptivos que protagonizan sus estudiantes no forman parte de su labor profesional.

Al final me dio impotencia [la indisciplina] ... porque dije... «yo no estoy aquí para esto!... yo vine a hacer clases...» finalmente fue eso no más... pero la experiencia fue muy frustrante, pues no supe qué hacer.

Dimensión II: Aspectos asociados al proceso de construcción identitaria y fenómeno de empoderamiento docente

Categoría: Grados de satisfacción con la profesión.

Los profesores entrevistados sienten que el desarrollo de la profesión en contextos de alta vulnerabilidad es una tarea noble y necesaria que realizan con cierto grado de entusiasmo, aunque dan cuenta que la labor diaria genera desaliento y no es sencilla.

A mí me motiva bastante el liceo, a pesar de todos los problemas que el trabajo tiene [...] me motiva porque sé que es importante ser profesora allí donde se necesita. A veces somos los únicos que estamos presentes para los estudiantes...

Sin embargo, los docentes noveles reconocen que los contextos donde se desempeñan son altamente desgastantes, colmados de elementos adversos y prácticas negativas, que causan una serie de sentimientos que deterioran los componentes vocacionales que habían cultivado a lo largo de su formación. En sus opiniones utilizan conceptos asociados a la frustración, desmotivación y desencanto con la profesión, producto de la sensación de no poder entregar el aporte que pensaban durante sus estudios de pregrado y atribuyen cierta responsabilidad a las características de su formación universitaria y a las culturas escolares donde ejercen. No surgen elementos de autocrítica.

... uno se da cuenta que puede hacer algo más, pero se encuentra solo y con pocas herramientas en el liceo, con poco tiempo para innovar y hacer cosas nuevas... desmotiva darse cuenta de que las buenas ideas que uno tiene hay que guardarlas...

Categoría: Competencias profesionales.

Subcategoría: Formación disciplinar como fortaleza.

Por una parte, todos los profesores noveles concuerdan en que la principal fortaleza que poseen es el profundo dominio de la matemática que han logrado en su formación inicial. Para los profesores noveles la formación matemática entregó las competencias óptimas para desempeñarse con éxito en la docencia.

Fortalezas, la parte matemática. Yo creo que se ve en la facilidad que uno tiene, en la rapidez que tiene para poder responder preguntas de las alumnas... eso se debe a la buena base.

Por otra parte, los profesores conciben que la matemática es una fortaleza, pero se trata de cierto tipo de matemática: aquella matemática asociada al rol de matemático, por sobre el conocimiento matemático especializado y exclusivo de la profesión de quien enseña matemáticas, concebido como un conocimiento específico y con otros niveles de profundidad. Esta constatación trae como consecuencia que los profesores sientan que *esa* matemática que perciben como fortaleza es suficiente, que no hace falta otro tipo de matemática, como el conocimiento pedagógico especializado de la matemática.

Una fortaleza es la matemática aplicada... es como otra matemática, más profunda, solo para los profesores, que nos permite enseñarla mejor y que es necesaria para trabajar en enseñanza media...

Subcategoría: Formación pedagógica y didáctica como debilidad.

En línea con la subcategoría anterior, los profesores sienten que las competencias pedagógicas y didácticas son una debilidad que experimentan en su

práctica profesional cotidiana y que asocian a la calidad de la formación inicial en estas áreas.

En relación con la línea de asignaturas orientadas a temas pedagógicos de la profesión, los profesores admiten que fundamentalmente su estudio fue carente de sentido práctico y, consecuencia de ello, presentan dificultades al momento de innovar en sus prácticas de enseñanza o encontrar las estrategias adecuadas para una apropiada gestión del aula en contextos de alta vulnerabilidad.

... sé que existen teorías que respaldan nuestras decisiones como profesores y que no fueron llevadas a la práctica cuando las estudié. Solamente fue teórico, entonces no logro hacer el nexo...

Categoría: Fenómeno de empoderamiento docente.

Los profesores noveles declaran, por una parte, elementos que se podrían asociar a grados de empoderamiento epistemológico, aunque exista la aceptación pasiva de las *reglas* que se imponen en las culturas escolares. Las siguientes opiniones de profesores noveles dan cuenta de esta perspectiva:

Yo creo que efectivamente caemos en lo que nos demanda el sistema o el colegio porque al final somos un trabajador más y cumplimos nuestras funciones, lo que nos exigen... siento que igual nosotros tenemos como ese bichito de que podemos hacer un algo distinto en lo cual se pueda utilizar esta matemática.

Por otra parte, algunos entrevistados dejan entrever elementos que tributan al empoderamiento social, pues dan cuenta de la importancia de su tarea y los alcances de su rol más allá de la sala de clases y de la disciplina.

... muchos de los estudiantes vienen de situaciones familiares difíciles [...] comparten con nosotros como únicos referentes adultos durante la semana... allí me doy cuenta de que somos importantes pues influimos en la sociedad...

Etapa final del proceso de investigación-acción

Dimensión I: Percepciones del profesorado de matemáticas respecto a su profesión.

Categoría I: Práctica Docente.

Subcategoría: Profesión orientada al desarrollo de habilidades y pruebas estandarizadas como mecanismos de control.

Los profesores perciben que su profesión se enfoca en el desarrollo de capacidades y actitudes en sus estudiantes; a pesar de ello, sostienen que en las

realidades educativas donde se desempeñan se reduce su labor al desarrollo de los contenidos curriculares como insumos para preparar mediciones estandarizadas, principalmente la PSU; sin embargo, son críticos en el hecho que, para tener resultados favorables en estas mediciones, es fundamental generar competencias en el uso de la matemática y no solo contenidos aislados.

Nosotros desarrollamos a los chicos de manera integral... emociones, valores y usos de las matemáticas... si incluso para rendir bien la PSU son necesarias más las habilidades que los mismos contenidos... cierta actitud y no solo saber matemáticas...

Desde esta óptica, la cobertura curricular y las mediciones estandarizadas actúan como elementos que se incorporan de forma suplementaria al desarrollo de capacidades en los estudiantes. En ese sentido, los profesores entrevistados dan cuenta que no es necesario excluir las pruebas estandarizadas y la cobertura curricular desde esta mirada a la práctica docente, sino más bien modificar el orden en las decisiones pedagógicas a tomar. No obstante, son críticos ante este tema, pues advierten que las pruebas estandarizadas son mecanismos de control difíciles de evitar, que restringen su libertad como profesionales del desarrollo de aprendizajes matemáticos.

... me di cuenta de que la PSU se prepara igual si en vez de centrarme solo en la matemática, me centro en que los estudiantes desarrollen habilidades matemáticas y eso me obliga a ver el currículum de otra forma [...] más flexible.

Subcategoría: Autonomía al interior de la sala de clases – práctica docente como información para la reflexión pedagógica.

Los profesores entrevistados describen sus semanas laborales sobrecargadas de horas en sala de clases, una realidad que afirman no es única, sino nacional. Son conscientes que esta realidad complejiza su desempeño, sin embargo, perciben positivamente el hecho que es allí, en la sala de clases, el único espacio donde poseen la autonomía necesaria para actuar y contrarrestar mecanismos de control de su práctica, como los descritos en la subcategoría anterior. Se añade, así, la valorización de ejercer la profesión con independencia, situación que influye en la disposición hacia el trabajo en el aula de clases.

Una de las problemáticas más importantes que vivía era la cantidad de horas en la sala de clases... antes pensaba que eso era terrible, me agotaba... ahora siento que es el espacio para hacer cosas distintas, de manera más independiente.

Igualmente, los profesores noveles son conscientes que el espacio del aula —y específicamente la información que obtienen desde la interacción con sus estudiantes— actúa como fuente relevante para la toma de decisiones profesionales. De este modo, por un lado, relevan la importancia de la interacción y, por otro, aminoran o perciben desde otro prisma, la sobrecarga de clases que experimentan semanalmente.

A veces se valora tener hartas clases porque uno se conoce con los estudiantes, se vincula de diversas formas, eso es muy importante para tomar medidas para que los chicos logren aprender y ver la matemática de otra manera...

Subcategoría: La cotidianidad como insumo de información y espacio para la reflexión pedagógica.

Los profesores perciben que el quehacer diario, tanto en la sala de clases como fuera de ella, brinda información valiosa para la toma de decisiones propias de la labor docente, donde destacan las problemáticas que experimentan ellos mismos en la relación con sus estudiantes. De esta manera, perciben que la cotidianidad actúa como un espacio para reflexionar pedagógicamente, que no es obligatorio tener tiempos exclusivos para ello, sino que basta con prestar atención a lo que va ocurriendo durante el día laboral que contribuya a nutrir la reflexión, modificar y mejorar las prácticas, e incluso, cuestionar los paradigmas pedagógicos a los cuales adhieren.

Creo que para un profesor... la reflexión está todo el tiempo, no se necesita espacio para eso [...] lo que se necesita es cambiar la forma de observar la práctica, de verse a sí mismo y pensar si está haciéndolo bien o mal...

Subcategoría: Desarrollo profesional ligado al trabajo entre pares.

Los profesores perciben como parte fundamental de su desarrollo y crecimiento profesional a las actividades que pueden realizar con sus colegas, sobre todo para resolver situaciones problemáticas que identifican en sus estudiantes o al momento de hacer innovaciones interdisciplinarias. Asimismo, el trabajo profesional de un profesor de matemáticas lo asocian a crear conocimiento nuevo en equipo con los colegas, a partir de lo que ocurre en la comunidad educativa o en la sala de clases. Si se considera que en la reflexión pedagógica el diálogo colectivo es fundamental, esta categoría dialoga efectivamente con la categoría anterior. Las siguientes citas reflejan esta idea:

... también me di cuenta de que entre colegas podemos crear cosas nuevas, no sé... innovar, generar proyectos, buscar soluciones pedagógicas, ser más profesionales.

Categoría II: Profesión asociada al educador y práctica docente asociada a las características de los estudiantes.

Los profesores afirman que su rol es clave en el desarrollo de sus estudiantes y perciben su profesión asociada a un fuerte componente social, que les permite observar con otros ojos la relación que establecen con ellos. En este sentido, los profesores relevan la necesidad de establecer un vínculo distinto con sus alumnos, el que caracterizan centrado en el afecto, la cercanía, el diálogo y la legitimación. De esta forma, surge una dimensión humana por parte de los profesores entrevistados que sitúa y describe a sus estudiantes como sujetos, no objetos de su labor.

... es importante la relación con los estudiantes, pienso en generar cercanía con ellos, entenderlos y escucharlos, busco captar su atención desde lo que les interesa, lo que les gusta... de conectar la sala de clases con sus vidas...

Subcategoría: La función docente asociada a asuntos pedagógicos, no solo matemáticos.

Los profesores participantes de las entrevistas son conscientes que las problemáticas que experimentan se pueden resolver desde una mirada centrada en aspectos pedagógicos más que matemáticos. También, perciben que parte fundamental de su profesión es la búsqueda de soluciones a la falta de motivación, la unidad del curso o los eventos de indisciplina, que complejizan la práctica docente en la sala de clases, pero que son conscientes que es necesario modificar o resolver; para ello, perciben que la única forma de hacerlo es conectar con las particularidades de los estudiantes, a indagar qué actividades desarrollan de manera grupal y especialmente qué les agrada.

La unidad del curso es una problemática en este momento. Por eso averigüé qué hacen en grupo comúnmente (los estudiantes), [...] recuerdo que para resolver problemáticas de este tipo es necesario conectar con lo que a ellos les gusta, lo que les interesa...

Subcategoría: La matemática como una disciplina asociada al desarrollo de capacidades para la vida.

En primer lugar, los profesores dan cuenta que la matemática ofrece una posibilidad para comprender lo que ocurre fuera de la sala de clases; pero no solo comprensión, sino que también transformación. Las siguientes citas reflejan esta idea:

Debemos aprender matemática porque es necesaria para entender el mundo en el que vivimos y poseer herramientas que nos permitan transformarla... La ma-

temática da posibilidades de entender y pensar críticamente sobre lo que sucede en el país y en el mundo.

Dimensión II: Aspectos asociados al proceso de construcción identitaria y fenómeno de empoderamiento docente

Categoría: Grados de satisfacción con la profesión.

Los profesores que participan de la entrevista declaran sentirse a gusto con su profesión y con el contexto laboral donde se desempeñan. Esto no significa que aceptan pasivamente todo lo que ocurre en las comunidades educativas, pues advierten que son muchos los aspectos que requieren transformaciones, algunos técnico-pedagógicos como el número de alumnos en sala o físicos como los recursos tecnológicos que disponen. Asimismo, los profesores noveles señalan que el observar las problemáticas pedagógicas —como las motivacionales— que experimentan en la sala de clases desde una mirada profesional y comprender que tienen oportunidades de mejora, les ha generado un sentimiento de bienestar inusitado respecto a su labor diaria.

... me siento bien en el liceo donde estoy ahora... no sé...tiene muchas cosas que mejorar, pero el problema de la motivación es el más grande... sé que ahí tengo un desafío no menor, pero hay herramientas pedagógicas que uso para ir dando solución a eso...

Categoría: Competencias profesionales.

Subcategoría: Conocimiento pedagógico y didáctico del saber matemático para la enseñanza como debilidad.

Los profesores entrevistados se observan a sí mismos altamente competentes en la matemática, pero en la matemática pura, no así en la matemática que requieren manejar para ser competentes en la enseñanza de la matemática, que describen como un tipo de matemática que solamente los profesores deben saber y que se vincula con el currículum, la pedagogía, la didáctica y el contexto de los estudiantes. En este sentido, los profesores noveles perciben que allí se encuentra una debilidad y señalan que existen diferentes matemáticas y no solo una, como creían pensar.

... reconozco que pensaba en que la matemática pura bastaba, pero no es así, me falta saber de los errores, de las dificultades que tienen los alumnos y sobre todo de cómo es la matemática que se usa en sus comunidades...

Subcategoría: Búsqueda de fortalecimiento de las competencias pedagógicas.

Los profesores entrevistados sienten que las problemáticas más importantes que experimentan en sus contextos educativos tienen relación con la dimensión pedagógica, sobre todo la falta de motivación en sus estudiantes; sin embargo, reconocen que antes esas dificultades las asociaban, en mayor grado, a dificultades matemáticas. Ahora, perciben que para lograr resolverlas o modificarlas, es necesario profundizar en el conocimiento pedagógico. Por otra parte, sorprende que un docente entrevistado percibe que un camino para avanzar en la desarticulación de estos problemas se encontraría en la conformación de proyectos de investigación-acción:

... siento que hay tantas cosas por hacer, como lo que hablábamos, para motivar a los chicos, participar de una investigación acción, por ejemplo, me encantaría y, obvio, seguir estudiando, no sé si magíster, porque puede ser algo más corto, sobre temas pedagógicos.

Categoría: Fenómeno de empoderamiento docente.

Es interesante entrever que los profesores entrevistados han orientado la mirada hacia sus marcos teóricos referenciales. La teoría pedagógica toma cierta materialidad en la sala de clases por medio de la reflexión y la indagación, al momento de explicar e interpretar problemáticas pedagógicas que experimentan, cuestión que denota un paso significativo para la toma de consciencia respecto al poder transformador que poseen en la sala de clases, con mayores grados de autonomía y profesionalización. Sin embargo, a pesar de esta significativa constatación, dan cuenta de dificultades para llegar a la teoría y contextualizarla, por carencia de tiempo principalmente. No obstante, se da cuenta de un brote transformador en latencia.

Veo a mis estudiantes, con tal o cual característica, con tal o cual dificultad, entonces a veces pienso en cómo resolverla, allí está la teoría o los estudios, que pueden mostrarme cómo mejorar, pero para eso necesito ajustar mejor los tiempos siento yo...

En esta misma línea se encuentra el reconocimiento que la cotidianidad ofrece un poderoso espacio para el análisis y la reflexión profesional. Reconocer el valor de la experiencia como potencial de conocimiento es un paso relevante para establecer un vínculo con el conocimiento profesional. Este diálogo es el que permite una relectura crítica de la realidad que se experimenta y es allí, se considera, que radica un elemento poderoso para el proceso de empoderamiento

social del docente, pues se valora la dignidad de la propia experiencia y se inscribe como una construcción cultural transformadora y transformable.

Como ya tengo experiencia, me estoy realizando varias preguntas y hay algunas teorías, de las que vimos [en las sesiones de la intervención] que si las aterrizo a mi liceo me sirven mucho [...] me ayudan a comprender mejor lo que ocurre en mi trabajo, darme cuenta de que es valioso y que se puede mejorar...

Es importante señalar que en los docentes entrevistados el empoderamiento social se expresa como una intervención para los estudiantes, desde y con ellos, lo que implica un sentimiento ético de compromiso y responsabilidad, que se basa en la legitimación del estudiante y su contexto sociocultural para y durante el estudio matemático.

... intento en lo posible acercar la matemática a lo que ellos saben y traen desde sus casas, valorar lo que son y pueden... eso lo he vivido también y funciona bastante [...] luego pienso en cómo insertar la matemática a partir de eso.

Discusión

Preliminarmente, pude encontrar que el profesor novel concibe su profesión naturalmente ligada a la matemática, cuya materialización es una práctica docente sustentada en su transmisión eficiente —cuestión que desde mi perspectiva se asocia a la “educación bancaria” señalada en Freire (1969)— como un proceso técnico que sólo requiere una fina sintonización para conseguir los objetivos educativos preestablecidos. Es decir, los profesores noveles inicialmente restringen la función docente a la enseñanza disciplinar por sobre su connotación educativa. Este hecho coincide con las visiones academicistas y tecnicistas para concebir la profesión que propone de Lella (2003) y concuerda, además, con los planteamientos de Bolívar, Domingo y Pérez-García (2014) cuando establecen que es esta manera de sentir la profesión y dar sentido a la práctica pedagógica —más cercana al matemático que al profesor con vocación pedagógica— el origen de una profunda crisis identitaria del docente de matemáticas.

Tal crisis, reportada en la literatura (Bolívar, 2007; Bolívar, Domingo y Pérez-García, 2014; Negrillo e Iranzo, 2009), se manifiesta en una serie de hallazgos por parte de este estudio y que concuerda con los referentes teóricos y empíricos revisados. En primer lugar, de acuerdo con Avalos (2009) la existencia de tensiones siempre latentes entre las concepciones forjadas por parte de los

profesores noveles a lo largo de su formación inicial, con lo que efectivamente ocurre en la sala de clases y las culturas escolares de los liceos donde se desempeñan, materializadas, por ejemplo, en su malestar respecto a la excesiva cantidad de clases, las características de los estudiantes y las dificultades que encuentran para lograr aprendizajes matemáticos, la escasez de espacios para la reflexión pedagógica colectiva en los liceos y el reconocimiento de debilidades en la dimensión pedagógica.

En segundo lugar, el sentimiento que la matemática es suficiente para su enseñanza que entra en conflicto con la existencia de problemáticas que solamente se pueden solucionar desde la dimensión pedagógica y, como consecuencia, la incapacidad de resolverlas e incluso excluirlas de su labor, aunque sean conscientes que repercuten en su quehacer diario. Entonces, es posible afirmar que estos descubrimientos asociados a sentimientos de malestar, las limitaciones y dificultades manifestadas por los profesores noveles son evidencias del *choque con la realidad* señalado por Veenman (1984) que han estado experimentando los profesores noveles de matemática y que responden al conflicto emanado del encuentro entre una configuración identitaria ligada a la disciplina con lo que realmente ocurre en la cultura escolar propia de los contextos vulnerables.

Estos hallazgos dan cuenta de la importancia de vislumbrar otros horizontes para el desarrollo de la profesión de profesor de matemáticas y el inicio de procesos de reconstrucción identitaria que favorezcan un tránsito hacia maneras más pedagógicas de sentir la profesión y llevarla a la práctica. En este sentido, como ha podido observarse, los círculos de reflexión centrados en la problematización por medio de ciclos o esquemas de reflexión propuestos por Smyth (1991), se vuelcan como derroteros en donde no está presente la visión del profesor técnico, aquél que lleva adelante el currículo a partir de técnicas didácticas sofisticadas, basadas en una racionalidad pedagógica de tipo instrumental. Más bien, los círculos de reflexión —al permitir a los profesores noveles hablar sobre asuntos que hasta este estudio no habían podido hablar (Smyth, 1991, p. 279) y tal como manifiesta Freire (1969) empoderarse de la posibilidad de pronunciación del mundo— dejan entrever que contribuyen a dilucidar los orígenes, encuadres y consecuencias que tiene tal racionalidad técnica e instrumental como lente al interior de establecimientos que reciben a estudiantes en contextos vulnerables.

Por lo tanto, la visión tiene su punto de arranque en un hecho más básico, y no por ello menos importante: el ser profesor, en su versión ontológica de *ser más*, como afirma Freire (1969). Esto se refleja, tal como manifiestan Castro y Gaete (2012), en un tránsito desde una conciencia ingenua a una crítica, con mayores grados de empoderamiento socioepistemológico y altas posibilidades de transformación. Hecho que se manifiesta en el impacto de la experiencia en términos de percepciones por parte de los profesores noveles, esto es, de la mate-

mática hacia su rol sociofuncional y la necesidad de transitar hacia otro vínculo con los estudiantes más afectivo y centrado en sus actividades cotidianas, en sus maneras de socializar y aprender en sus entornos, esto es, en consideración de su *habitus*, según Bourdieu (1977).

Sin embargo, este camino no ha sido fácil para los profesores. Como parte de una identidad orientada al matemático, declaran sentir debilidades en sus capacidades pedagógicas para llevar a la práctica sus descubrimientos y constataciones; es decir, existe un tránsito en la conciencia de los profesores noveles mas no saben cómo ni tampoco tienen espacios que les permitan buscar soluciones y ejercer la profesión de pedagogo siguiendo un procedimiento sistemático que les permita construir un saber pedagógico, como afirma Restrepo Gómez (2004).

No obstante, motivados por las posibilidades de transformación que han evidenciado en los círculos de reflexión, añadidas a la resignificación de la matemática en su función sociocultural, comienzan un andar hacia nuevas formas de desarrollar el proceso educativo capaces de trascender la práctica transmisiva y centrada en la matemática. De esta manera, se dejan vislumbrar hechos importantes: profesores noveles de matemática que comienzan a asumir su profesión desde una postura distinta a la tradicional, con procesos de recontextualización del saber matemático, aunque aún aislados, con mayor independencia, que asientan su identidad profesional más cercana al humanismo, que van concibiendo su labor inclinada hacia la emancipación, por medio de la consideración de los intereses y disposiciones de sus estudiantes como potenciadores del estudio matemático.

Si el despertar de la conciencia, como afirman Castro y Gaete (2012), supone darse cuenta de las propias limitaciones y llegar a conocer la naturaleza y fuentes del poder que subyuga la labor docente, entonces, hay que empezar por perfilar el contorno de situaciones reales y plantear los problemas que encierran dichas situaciones. En tal caso, los círculos de reflexión tienen todo el sentido y justificación, como espacios que permiten a los profesores noveles distanciarse de los hechos y situaciones que tienen lugar en el aula, aunque pueda ser difícil y complejo debido al entretrejido de hechos que hacen difícil determinar el papel que se desempeña en su desarrollo.

Referencias

- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 43-59.
- Ávalos, B. y Aylwin, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 515-528. doi: 10.1016/j.tate.2006.11.003

- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30. doi: org/10.15581/004.12.13-30
- Bolívar A., Domingo, J. y Pérez-García, P. (2014). Crisis and Reconstruction of Teachers' Professional Identity: The Case of Secondary School Teachers in Spain. *The Open Sports Sciences Journal*, 7(Suppl-2, M4), 106-112
- Bourdieu, P. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Editorial Laia.
- Castro, A. y Gaete, M. (2012). Proceso de transición hacia una conciencia crítica-fenomenológica de la profesión docente. *Educação e Pesquisa*, 38(2), 307-322.
- De Lella, C. (2003). *Formación Docente: El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional*. Recuperado de http://repositoriodigital.academica.mx/jspui/bitstream/987654321/21634/1/decisio5_saber3.pdf
- Freire, P. (1969). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- JUNAEB (2018). Sitio oficial Junta de Auxilio Escolar y Becas [<https://www.juaneb.cl>] Consultado en mayo 2018.
- Latorre, A. (2010). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Negrillo, C. e Iranzo, P. (2009). Formación para la inserción profesional del profesorado novel de educación infantil, educación primaria y educación secundaria: hacia la reflexión desde la inducción y el soporte emocional. *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 13(1), 157-182.
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7(3), 45-55. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica de aula. *Revista Educación*, 294, 275-300.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vonk, J. (1993). Mentoring beginning teachers: Development of a knowledge base for mentors. *Paper presented at the annual meeting of the AERA*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED361306.pdf>
- Zuber-Skerritt, O. (1991). *Action research for change and development*. Aldershot: Avebury/ Gower.

Crisis vocacional en estudiantes de cuarto medio en liceo municipal de la Región de Ñuble, Chile

RICARDO SEPÚLVEDA ABARZÚA

Resumen

Esta investigación ha tenido como principal objetivo proponer estrategias que apunten al fortalecimiento de la orientación vocacional en un contexto de la educación centrada en valores y además, establecer un plan de andamiaje que lleve a cabo en la práctica esta propuesta en un establecimiento educacional municipal de una comuna rural con un alto índice de vulnerabilidad social y económica de Ñuble. Para llegar a este punto, en primera instancia hubo que analizar referentes teóricos que trataran la problemática, así como también la información disponible por parte de instituciones oficiales dependientes del Ministerio de Educación de Chile, y la información entregada por los propios sujetos de análisis. El trabajo se desarrolló con la metodología de la investigación-acción y constó de cuatro fases: en primer lugar la *Observación*, que permitió conocer la problemática e identificar las características del estudiantado y el nivel de interés y claridad vocacional que poseían los estudiantes llegado el cuarto año de su Enseñanza Media. En segundo lugar, la *Reflexión*, en la cual fueron consideradas las estrategias, recursos y contenidos que fueron aplicados. En tercer lugar, la *Acción*, en la que se llevaron a cabo las estrategias que promueven la formación y educación moral en valores que les permitan tener claridad vocacional a la hora de dar el paso hacia la educación superior. Finalmente, la etapa de *Evaluación*, que permitió tomar decisiones pertinentes a partir de las conclusiones establecidas en la etapa anterior, además de establecer reflexiones respecto de la implicancia de la investigación en la mejora de su educación moral. Por último, el análisis de la información recolectada permitió además establecer la existencia de un alto grado de reflexión e interés por parte de los directivos y profesores que participaron en este trabajo, en considerar a la educación como un derecho que debe dar más espacio a la educación centrada en valores para que de esta forma se contribuya a la formación de personas más que de individuos.

Palabras clave: Educación y moral, crisis vocacional, educación valórica.

Introducción

ACTUALMENTE Y AL ENFRENTAR SU cuarto medio, un alto número de estudiantes del sistema educativo chileno no tienen claras sus metas y proyectos de vida; esto tiene por efecto que muchos de ellos no posean conocimientos

adecuados sobre el panorama de estudios superiores o técnicos profesionales al momento de egresar de cuarto. Lo anterior trae como consecuencia que muchos de los que logran entrar a la Enseñanza Superior no continúan con sus estudios, ya sea en gran medida por esto o por otras razones (de índole sociodemográficos, de aspiraciones, de preparación preuniversitaria, características de la institución, financieras, etc.) produciéndose nada menos que un 30% de deserción universitaria durante los primeros cinco años de estudio (Stratton, Otoole y Wetzel, 2008), en tanto para el SIES¹ las carreras profesionales durante el primer año alcanzan una tasa de retención de 75,2% y las técnicas un 64,2%.

Por esta razón es preocupante que en cuarto medio exista una crisis vocacional en gran número de ellos; esto se explica por no tener la certeza de qué área seguir en el ámbito académico o en su defecto, en qué trabajar. En la actualidad gracias a una mejora y estabilidad económica en nuestro país, en la gran mayoría de los hogares chilenos los padres buscan el mejor de los escenarios para el desarrollo personal y profesional de sus hijos; sin embargo, este respaldo ofrecido se hace muchas veces ignorando las habilidades y preferencias que ellos tienen, lo que al final arroja como resultado constantes decepciones familiares que también contribuyen a la deserción universitaria.

Por otro lado, instituciones como la escuela y la familia no han sido capaces de manera efectiva de desarrollar el área vocacional en los jóvenes, quienes llegan al final de su enseñanza media sin saber qué hacer o qué elegir corriendo el riesgo de comenzar a estudiar algo que poco más adelante no les gustará o que no tendrán el deseo de terminar. Lamentablemente el contexto familiar y sistema educativo trabajan por separado, entregando lo que desde su realidad consideran importante para el desarrollo de los estudiantes, pero no generan lazos que favorezcan la colaboración entre ambas instancias para poder concebir resultados más efectivos que propicien tener estudiantes mucho más preparados para la toma de decisiones futuras. Es aquí donde la problemática presentada nos lleva a proponer una mirada no sólo en conjunto, sino que, además, a plantear aspectos que incluyan temáticas de índole moral dado que sin una formación moral adecuada, los jóvenes, los profesores y el mismo sistema educacional no permiten establecer con claridad las conductas humanas inherentes a estas disyuntivas, y de paso no se otorgan respuestas en torno a las necesidades que nuestros estudiantes tienen al momento de egresar de cuarto medio y enfrentarse a la decisión del camino a seguir en sus respectivas vidas.

¹ SIES: Servicio de Información de Educación Superior. MINEDUC.

Referentes teóricos que contribuyen a discutir y explicar la problemática identificada

Crisis vocacional

En contextos vulnerables, la escuela puede transformarse en una institución violenta para con sus estudiantes, dado que se convierte en la representación de una serie de normas y códigos impuestos que son ajenos a la forma que los alumnos ven el mundo, razón por la cual para Bourdieu (1977) pueden llegar a asumir roles antagónicos. Visto desde esta óptica, no es extraño que la escuela falle al intentar promover un proyecto de vida en los jóvenes a quienes prepara para la vida adulta, más aún si este intento no es intencionado ni forma parte de un plan sistematizado a lo largo de todo el proceso. La baja escolaridad de los padres potencia este fenómeno, toda vez que estos niños tenderán a reproducir el modelo que han recibido en sus hogares.

La comunicación es fundamental en la reproducción de cada grupo social. La teoría de los códigos sociolingüísticos de Bernstein (1971) plantea que aquellos niños provenientes de clases trabajadoras utilizan el lenguaje que él denomina “código restringido”; esto es: manejan solo el vocabulario necesario para hacerse entender de forma práctica y no son capaces de elaborar abstracciones; por ello muestran dificultades al enfrentarse a una forma de lenguaje más elaborada que no tiene una inmediata representación práctica en la realidad. Por ejemplo, si a uno de estos niños se le dijera algo como “preferiría que hicieras menos ruido” para pedirle que guarde silencio, no entendería la instrucción porque no ha desarrollado sensibilidad frente a esta forma de oración y frente a las muchas otras posibles oraciones similares disponibles en el universo del discurso para estos casos. Por el contrario, una palabra que sí contendría las pistas apropiadas para ellos sería por ejemplo: “¡Cállate!”. Por supuesto, este imperativo también hace sentido a un niño de clase media con un capital cultural más elevado, quien será capaz de comprender la instrucción contenida en ambas (Bernstein, 1971).

La educación, una cuestión moral

La educación sentada en una formación moral es un aspecto fundamental en una sociedad desarrollada, puesto que la moral, y en palabras de Durkheim (1947), es un sistema de reglas de acción que predeterminan la conducta, diciéndonos cómo se debe actuar en los casos dados, y actuar bien es obedecer bien, lo que supone en el individuo cierta disposición a vivir una existencia regular y, por

ende, que sienta a su vez la superioridad de las fuerzas morales cuyo valor es más alto que el suyo e inclinarse ante ellas.

Mucho más adelante, Wynne (1986) afirmaría que todas las sociedades deben educar a los jóvenes para que trabajen por el bien de la sociedad y no actúen en función de instintos egoístas. No sólo debe enseñarse a los niños a expresar principios morales abstractos, sino a conducirse moralmente en los espacios cotidianos de sus vidas. Ningún segmento de la sociedad tiene toda la responsabilidad por esta enseñanza. De hecho, todos los miembros y las instituciones de una sociedad —la familia, la escuela, las instituciones religiosas, las organizaciones comunitarias, los medios de comunicación— deben modelar y enseñar valores morales.

Entonces, la posibilidad de este aprendizaje moral en comunidad se concretaría, sí y solo sí, cuando el propio adolescente renuncie a ese mundo pleno vivido en la infancia por otro mundo más complejo, fracturado y ambiguo, donde la opción y la posibilidad de poder decidir vayan moldeando y reafirmando su personalidad y la toma de conciencia pero en conformidad con el otro y no aislada y en lejanía con el prójimo, sino tomando conciencia de sí y del mundo, de su originalidad y de la alteridad, configurándose a través de la reflexión el reconocimiento del semejante. El adolescente que descubre así su condición humana, no sólo de su conciencia sino de su razón, reconoce que no basta con afirmarse y conquistar su autonomía, debe además salir al encuentro del mundo y de los otros (Furter, 1965). Entonces y de acuerdo con lo anterior, se configuraría un compromiso con los otros que tendría una base ética dada por el mero ejercicio del comportamiento reflexivo consigo mismo. De no ser así, se caería en el individualismo aislado e inconsciente del prójimo y de las necesidades de aquel, provocando con ello un retraimiento de su propia razón, conducta contraria a la posibilidad de sostener consistentemente que el ser sea concebido de modo pensable para la comunidad en un suelo común desde el cual se ha pensado y hecho comunidad, marcado principalmente por el lazo social como estrato de pertenencia y conservación de la esencia humana.

En el mismo sentido, Pascual Marina (1995) afirma que una educación centrada en los valores es una educación centrada en el hombre, que en comunidad presentaría una escala de valores que pueden provenir de fuentes diversas tales como los intereses personales, valores colectivos impuestos por el ejemplo, normas, pautas de comportamiento, la moda, el prestigio entre otros; los cuales, paulatinamente, deben ir cediendo paso a otros valores más reflexivamente aceptados que sólo se mantendrían si son necesariamente comunitarios. Por consiguiente, de lo anterior se colige que la sociedad sobrepasa al individuo mante-

niendo su propia naturaleza colectiva, en cuyo entramado el hombre es un ser moral si sólo se atiende a algo más que a sí mismo.

Por su parte, y en un contexto más actualizado, Cortina (2013) cree que es imposible construir una sociedad auténticamente democrática contando únicamente con individuos técnicos y socialmente diestros, porque tal sociedad ha de sustentarse en valores para los que la razón instrumental es ciega, valores como la autonomía y la solidaridad, que componen de forma inevitable la conciencia racional de las instituciones democráticas. Una auténtica democracia sólo es posible sobre la base del fomento de la autonomía y la solidaridad, valores para los que la racionalidad instrumental, experta en destrezas, es totalmente ciega. Por eso deberíamos preguntarnos, antes de entrar en otras cuestiones, si lo que queremos realmente son individuos diestros -que saben manejarse para lograr su bienestar- o individuos autorrealizados, dado que no es lo mismo el bienestar que la autorrealización. Para lograr lo primero basta con las destrezas, para conseguir lo segundo es necesaria una educación moral en el más amplio sentido del término "moral". De acuerdo con esto y a modo de ejemplo, basta con recordar el lamentable período de tiempo ocurrido durante la Alemania nazi en el cual el desarrollo científico y tecnológico tuvo un grado superlativo, pero sin embargo muchos de estos adelantos tecnológicos fueron puestos al servicio de la industria armamentista.

Una educación moral en una sociedad democrática exige a los educadores que tomen conciencia de que sólo es posible educar desde un tipo de conciencia moral entrañada en las instituciones de las democracias liberales y que discursivamente asuman exclusivamente una educación formal o procedimental. Cortina (2013) propone entonces que educar en el procedimentalismo sería la tarea, eso sí, advirtiéndonos con ello que dicha tarea si bien tiene su sentido también tiene sus límites. El procedimentalismo ético significaría reconocer que no hay principios materiales, principios con contenido que todos los miembros de una sociedad aceptarían, porque en lo que afecta a tales principios es evidente la existencia del pluralismo y la obligación racional de respetarlo. De no ser así, si existieran principios morales materiales compartidos, entonces la educación moral debería consistir en el adoctrinamiento en tales principios. En consecuencia, Cortina (2013) concluye en este punto que la particularidad de una organización democrática consiste en el descubrimiento de que es posible la convivencia entre grupos que aceptan principios materiales distintos, porque a todos ellos los unen unos principios procedimentales, que exigen el respeto a la diversidad basado en una ética dialógica. Esta ética dialógica puede lograr que los individuos accedan al mismo nivel al que, al menos verbalmente, se encuentra el tipo de conciencia que legitima las instituciones democráticas.

Descripción de la metodología

El proyecto fue desarrollado mediante la metodología de la investigación-acción, dado que es la más apropiada al tipo de intervención generada, incluyendo la participación directa de docentes, apoderados y los propios estudiantes.

Latorre (2003) indica directamente el carácter investigativo que debe poseer el profesorado en este tipo de proyectos, desde la indagación, reflexión y mejora del quehacer y el de su entorno. También como actores participativos, puesto que son ellos quienes están constantemente con el alumnado y conocen la realidad en la que se desenvuelven. Finalmente, el modelo de investigación-acción desarrollado en el proyecto es el presentado por McNiff y Whitehead (2006), en el cual cada etapa es caracterizada por:

1. Observación: Hacer un balance respecto de una situación e identificar un problemática.
2. Reflexión: Reflexionar en cuanto al problema y diseñar un plan de acción para solucionarlo.
3. Acción: Ejecutar el plan de acción.
4. Evaluación: controlar la acción de lo que se está implementando y evaluar el progreso para juzgar lo que ocurre.

Métodos de registro y análisis de la información

Los instrumentos utilizados para obtener la información y posteriormente establecer nuestro análisis fueron: las observaciones de tipo etnográfico, entrevistas semi estructuradas, focus group, discusiones bibliográficas, análisis crítico de documentos o de discusión, análisis de datos y criterios de calidad y de interpretación, que garantizaron el rigor a lo largo del proceso.

Entrevistas semiestructuradas en profundidad

Los lineamientos para actuar en torno a la propuesta se enmarcaron en torno a los estudiantes de cuarto medio que cursaban el plan Científico/Humanista de un Liceo municipal de la región de Ñuble². En primera instancia, recogimos los datos por medio de entrevistas semiestructuradas a cinco estudiantes que sirvieron como muestra en las que se pudo obtener la transmisión de información

² Las familias que participan del PEI del establecimiento están distribuidas en el ámbito urbano y campesino estratificadas, en un alto porcentaje, en los tramos de escasos recursos y extrema pobreza, con un IVE de 92,1% en julio 2013.

de forma oral. Previamente el entrevistador es informado de la realidad de cada estudiante que integra la muestra.

Focus group

El *focus group* aplicado en los estudiantes durante la intervención se usó con la finalidad de recoger la información que permitió determinar, en forma general, la inclinación que el estudiante tiene hacia alguna profesión o actividad. Con lo anterior se pudo establecer categorías sobre los intereses en cuanto a ocupaciones, carreras, y actividades.

La conformación de este grupo se realizó con los asistentes a la asignatura electiva correspondiente a los Planes Diferenciados Científico/Humanista. La cantidad de estudiantes (doce en total) estuvo determinada por quienes habían elegido dicha asignatura en el año 2017 de acuerdo con sus intereses personales. Para llevar a cabo el registro de cada una de las intervenciones se usó una grabadora y posterior a ello se transcribió la información.

Análisis de resultados

El siguiente análisis de los resultados está basado en el estudio y análisis posterior de la información recopilada en la investigación-acción, asociada a la crisis vocacional en estudiantes de cuarto medio de un establecimiento educacional municipal con un alto índice de vulnerabilidad de la región de Ñuble.

Resultado de las entrevistas semiestructuradas

Producto de la entrevista semi estructurada establecimos las siguientes categorías centrales de análisis:

1. Inseguridad.
2. Desconocimiento de las propias potencialidades (falta de autoconocimiento).
3. Falta de información académica o laboral con distorsiones sobre la misma.
4. Inmadurez.
5. Altas expectativas del entorno familiar y/o cercano, respecto del resultado PSU obtenido por el estudiante.
6. Desmotivación.
7. Desencanto por la PSU.
8. Conciencia por el desempeño académico en estudios superiores más allá de la PSU.

9. Ver a la Universidad como la única vía de desarrollo personal.

Respecto de lo concluido en las entrevistas, pudimos determinar lo siguiente:

Tanto las categorías *inseguridad* como *inmadurez*, son compartidas por ambos géneros. Además, cabe señalar que en la mayoría de los casos, las categorías muestran una tendencia a la fusión en lo dicho por los estudiantes, o bien, se evidencia la presencia de más de una categoría por respuesta, por lo tanto, para seleccionar y determinar cada una de ellas, establecimos el criterio de la más dominante en cada caso.

Es posible concluir, además, que de las categorías recogidas luego de realizar las entrevistas, la referida a *inseguridad* es una de las que más se repite junto con la categoría *falta de conocimiento de sí mismo*.

Resultados del focus group

Las siguientes preguntas a los estudiantes fueron realizadas con la finalidad de determinar su grado de convencimiento respecto de lo que desean hacer vocacionalmente ya sea en el ámbito académico o en otros contextos ocupacionales en un corto plazo, y además a partir de lo que respondan se extraerán conclusiones que permitirán tomar decisiones a la hora de proponer estrategias que apunten a la orientación vocacional y establecer un plan de andamiaje durante la intervención.

Preguntas formuladas a los asistentes al focus group

- Una vez que hayas dado la PSU y si te fuera bien, ¿estarías conforme con tu vida?
- ¿Existe claridad en la carrera que se quiere estudiar y en el conocimiento de sí mismo respecto de las habilidades propias con las que se cuenta?
- ¿Consideras que el medio en el que se desenvuelven en la actualidad, académicamente hablando, les brinda oportunidades de información y de conocimiento de oportunidades académicas y laborales acorde a tus necesidades?
- ¿Cómo piensas enfrentar los desafíos y compromisos económicos inherentes a la educación superior una vez que entren a la universidad?
- ¿Qué le gustaría estudiar a cada uno (a)?

Resultados del focus group

El focus group permitió evidenciar de manera cualitativa aspectos negativos y carencias que afectan al desarrollo emocional y social de las personas. De acuerdo con lo expresado por los estudiantes que participaron de la entrevista focal, podemos apreciar variados aspectos o categorías a considerar, y que detallamos a continuación:

- Incertidumbre respecto de su futuro inmediato.
- Falta de información respecto de las carreras y sus respectivas mallas curriculares.
- Falta de comunicación con sus padres.
- Falta de seguridad en sí mismos.
- Poco autoconocimiento de las habilidades que cada uno posee.
- Carencias económicas en sus hogares, lo que no les permite proyectarse con holgura en sus planes a futuro.
- Poca información que se les entrega por parte del establecimiento educacional en el que están cursando su cuarto medio, así como del entorno socio cultural en que viven.
- Certeza en que los valores entregados por sus familias como por la sociedad en que viven y se desarrollan están bien por un lado, pero no son suficientes o no son totalizadores a la hora de configurar la personalidad de cada uno.
- Conciencia que en el desarrollo de sus personalidades la formación valórica aún no está totalmente acabada.
- Inmadurez propia de la edad de estos jóvenes lo que no les permite tener convicciones claras y/o precisas en cuanto a lo que quieren para su futuro inmediato.

Acciones concretadas luego del análisis de los resultados de la investigación

En esta fase se llevaron a cabo las siguientes actividades con los diferentes actores:

a) Docentes de las asignaturas de: Lenguaje, Matemáticas, Historia e Inglés, junto al Profesor Jefe y al equipo de Convivencia Escolar (psicólogo, orientador y encargado de convivencia del establecimiento), con la finalidad de poder generar una propuesta efectiva donde trabajen los que tienen más tiempo con los estudiantes, por medio de:

Trabajo interdisciplinario:

Se realizaron diversos trabajos y propuestas desde una mirada en conjunto de las disciplinas, con la finalidad de poder orientar el trabajo colaborativo entre colegas y tributar entre todos hacia un aprendizaje significativo. Una de estas actividades implicó reuniones de departamentos pero mezclados entre sí, por ejemplo, se fusionaron los departamentos de Lenguaje y el de Historia para de esta manera reforzar desde otra perspectiva el trabajo colaborativo. También hubo colaboraciones cruzadas entre docentes de distintas disciplinas durante clases. Por ejemplo, durante el desarrollo de la clase de Literatura e Identidad, intervino el docente de Historia y luego el de Filosofía con el objetivo de explicar desde el ámbito de sus disciplinas algunos tópicos referidos en la clase. La coordinación de este entrecruzamiento de profesores estuvo bajo la responsabilidad de la Unidad Técnico-Pedagógica.

Educación moral:

Aplicación de estrategias de aprendizaje basadas en la educación de valores que apuntan a que los docentes y otros funcionarios del establecimiento puedan generar instancias donde se puedan aplicar dichas estrategias, de manera tal que alcancen una orientación que sea mucho más eficaz de acuerdo con los lineamientos teórico-prácticos y metodológicos propuestos en la etapa anterior.

Describimos a continuación, por su relevancia, las actividades desarrolladas en este ámbito:

- Se realizó la reinserción de alumnos disruptivos en grupos de quienes tenían buenos promedios y/o buen rendimiento al interior de los propios cursos. Los profesores jefes llevaron a cabo actividades consistentes en trabajar valores únicos (actividad propuesta por Hernando Sanz, 1997, p. 129).
- Tutorías (una vez por semana) por parte de los estudiantes con mejor rendimiento de otros cuartos medios H/C. En los consejos de profesores y reuniones de departamentos se instalaba la reflexión individual y colectiva que permitiera elaborar principios generales de valor y normas de conducta, reforzando también la idea de que por los profesores propios y no por otras figuras, es por las que el alumno necesita ser reconocido, y de esta forma se vaya desarrollando el proceso de personificación de valores.
- Desde Orientación y Convivencia Escolar, se programaron y desarrollaron actividades que animan, apoyan y coordinan actuaciones que sirven de complemento didáctico, recordatorio y apoyo a la comunidad educativa. Se realizó una semana cultural, en la cual se mostró un abanico de pro-

puestas múltiples tales como obras de teatro, representaciones artísticas musicales y deportivas, concursos plásticos y literarios, día del reciclaje y de lo reutilizable.

- Con los apoderados realizamos numerosas charlas en las cuales se reforzó el civismo y la democracia, así como el perfeccionamiento cualitativo de las conductas encaminadas a mejorar la convivencia armónica de los hombres con las mujeres, como expansión de una sociedad menos amenazada por la violencia, la insolidaridad, y la falta de respeto por los derechos humanos del otro.

Dichas estrategias buscan favorecer la adaptación personal, escolar y social del alumno o alumna, así como la mejora de su autoestima, el aumento de las relaciones de aceptación entre los miembros del grupo, del diálogo con los profesores y entre pares, y el aprendizaje de los estudiantes. Finalizado el andamiaje del proyecto se reflexionó sobre los posibles resultados desde la aplicación de todas estas estrategias y se llegó a la conclusión de que de dichos resultados se podrán identificar dos clases de productos claramente diferenciados: los resultados inmediatos y los futuros impactos. Para el primero de los casos, se medirá y evaluarán las diferentes acciones y propuestas concretadas durante la aplicación de este plan. En el caso de los futuros impactos hay claridad en que los efectos producidos por la aplicación de estas estrategias se verán reflejadas en un mediano y largo plazo sólo en la medida en que se sigan aplicando en el establecimiento técnicas y métodos acordes a la educación de valores.

Adecuación curricular:

Generación de espacios de modificación al curriculum entregando conocimientos y aprendizajes que sean más significativos en relación con las necesidades existentes y que se orienten a la enseñanza de valores, tanto en el plan de la formación general como en el de la formación diferenciada, vale decir, se realizó una reorganización estructural y funcional de mayor vinculación con el entorno. Por otro lado, y durante cada una de las clases, se generaron espacios para que lo actitudinal y lo procedimental tuvieran un desarrollo a la par de lo conceptual.

b) Concientización: Generación de instancias en las cuales los docentes puedan asumir su rol como entes formadores en el área vocacional instalando la reflexión sobre este ámbito en forma permanente tanto en los Consejos de Profesores como en las reuniones de departamentos. Además, se instaló la necesidad de que el cuerpo docente y paradocente pudiera recibir capacitación respecto de la educación en valores.

c) *Estudiantes*: Capacidad de elección: Se buscó desarrollar instancias de aprendizaje donde los estudiantes pudieran optar por alternativas, instando a que desarrollen su capacidad de elección³.

- Desarrollo de habilidades de orden superior con énfasis en lo personal: Preparar actividades desde las asignaturas mencionadas que permitan a los estudiantes generar habilidades de orden superior por medio de actividades realmente desafiantes pero que a su vez puedan realizar procedimientos adecuados y desarrollar actitudes de responsabilidad y crítica en relación con su entorno y las responsabilidades sociales, ambientales, tecnológicas, etc.
- Realización de trabajos teórico-prácticos con actividades donde puedan aplicar un aprendizaje significativo sustentado en una enseñanza moral⁴.

d) *Apoderados*:

La familia es el ámbito por excelencia donde se aprenden los primeros valores que acepta el individuo desde su más corta edad. De poco serviría programar muy bien toda la acción educativa sobre el desarrollo de los valores humanos, si no hay una prolongación en la misma familia.

Informativos: Se hizo partícipes a los apoderados del proceso por medio de la información de las actividades a desarrollar con los estudiantes a través de los espacios destinados para las reuniones de apoderados, además de los distintos informativos escritos enviados. A través de una comunicación y relación directa con los padres se pudieron conseguir los siguientes objetivos:

- 1) Conocer la preocupación e interés del Liceo por educar en valores humanos.
- 2) Conseguir que los padres se vayan identificando con los objetivos del Liceo.
- 3) Ayudarles a descubrir la importancia de educar a sus hijos en un ambiente sencillo y auténtico.

³ Una de las técnicas que fue bien acogida por parte de los estudiantes fue la Técnica conocida como «Mi labor en...» recopilada en el texto «Estrategias para educar en valores» de Hernando Sanz (2002, p.135), consistente en mostrar al alumno una serie de preguntas que luego debe contestar para que éste tome conciencia de su actitud hacia la asignatura y la formación que le aporta.

⁴ En Orientación se realizaron trabajos basados en planteamientos sobre «Dilemas morales» y «Resolución de conflictos» planteados por Hernando Sanz (2002, p. 158-172).

- 4) Reconocer y valorar las distintas capacidades y esfuerzos de sus hijos por encima de resultados y compensaciones.
- 5) Favorecer el compromiso de los padres a cumplir todos los objetivos y acciones previstas.

Charlas y capacitación:

En el contexto de las reuniones de apoderados, se realizaron instancias donde los apoderados pudieron tomar conciencia acerca de su rol como entes formadores, entregando herramientas que puedan generar resultados positivos en la enseñanza moral. Lo anterior, fue liderado por el Profesor Jefe de cada curso y apoyado por el equipo de Convivencia Escolar. En conjunto se realizaron las siguientes actividades:

- Jornada conmemorativa del día de la tolerancia, en unión con las programaciones que desde distintas áreas se haya trabajado: sociales, naturales, ética, etc.
- Celebración del «Día de Paz y la Sana Convivencia». Cada curso realizó un compartir al interior del establecimiento, en donde se celebró y se reflexionó en torno a este tema.
- Actividad interdisciplinar con la participación de todos los estamentos educativos del Liceo, finalizando con una sesión de trabajo colectivo consistente en la reflexión sobre la proyección personal de cada uno de los estudiantes de acuerdo con las capacidades propias y al trabajo colaborativo que se necesita para que ello ocurra.

Conclusiones

Las preguntas que hicimos a los y las estudiantes estaban orientadas a la referencia individual respecto del desarrollo personal una vez terminada su Enseñanza Media, y a la visión propia en cuanto al posible ingreso a la universidad, en el caso que tuviesen un puntaje acorde a sus expectativas en la PSU. También se apuntaba a develar el entorno sociofamiliar relativo a las expectativas académicas y laborales en un corto plazo. En síntesis, las preguntas —al ser abiertas— pretendían recoger la visión de cada uno de los y las estudiantes de la muestra sobre los valores recibidos en su formación tanto familiar como social y académica, y la relación con el medio socioeconómico y cultural en que se desenvuelven y, por último, las oportunidades académicas que se presentan ante ellos, además de la forma en que enfrentarán dichas oportunidades.

De entre las categorías surgidas a partir de las respuestas de los/las estudiantes en lo referente a la «incertidumbre respecto de su futuro inmediato», ocho de los once participantes no tienen certeza absoluta de lo que harán una vez que salgan de cuarto medio. Las razones son variadas, sin embargo convergen en la mayoría de los casos, la poca o ineficaz información de las oportunidades académicas que reciben a lo largo de sus estudios secundarios, ya sea en el establecimiento o dentro de la comunidad en la que viven, considerando además, que el entorno familiar en el que están insertos tampoco los nutre de demasiada información al respecto.

La inmadurez es otro aspecto que se destacó y se compartió por parte de los/las estudiantes. El hecho de que a esta altura no tengan claridad en lo que quieren estudiar en la Enseñanza Superior es, junto con lo tratado anteriormente, un evidente indicador de la falta de madurez que presentan en esta etapa de sus estudios, dado que no hay certezas reconocen no sentirse capaces de enfrentar de manera adecuada esta etapa de sus vidas. Tal vez es en este punto donde la falta de capital simbólico y cultural que presentan sus familias y su entorno más cercano, no les permite poseer una mirada más amplia en lo que a oportunidades de desarrollo y de autoconfianza se refiere, considerando que el bajo nivel socio cultural de su entorno familiar es un factor crucial del cual la escuela debiera hacer más y —de acuerdo a lo expresado por los propios estudiantes— no lo está haciendo, ya sea porque las políticas aplicadas no son eficientes o porque lo que se está haciendo va en otro sentido. Lamentablemente el escaso capital simbólico y cultural que poseen los alumnos, sumado a los patrones de reproducción familiar, dificultan en ellos vislumbrar futuros que no han experimentado de primera mano. Esto se debe a su *habitus*, por lo que no resulta extraño que no muestren claridad o tengan poco interés en una posible carrera, técnica o de nivel superior, toda vez que no encuentran equivalencia ni apoyo dentro de su entorno familiar inmediato.

La acción pedagógica es, objetivamente, violencia simbólica, primero en la medida en que las relaciones de poder entre los grupos o clases que constituyen una formación social son la base del poder arbitrario, que es la precondition para el establecimiento de una relación de comunicación pedagógica, esto es, para la imposición e inculcación de un conjunto cultural arbitrario por medio de un modo arbitrario de imposición e inculcación (educación). (Bourdieu, 1970, p. 6)

Siguiendo esta línea y de acuerdo con lo anterior, intentar obligar a los/las estudiantes a elegir una u otra profesión sugiriendo que hay trabajos «mejores que otros» puede también percibirse como una forma de violencia simbólica. Lo importante aquí es conseguir ampliar su abanico de posibilidades, tomando como punto de partida el contexto familiar particular de cada uno. El objetivo es pro-

yectar el capital cultural de cada estudiante y conectarlo con una ocupación, un trabajo que en el futuro los ayudará a ir avanzando gradualmente a medida que avanzan como seres adultos e independientes. En este sentido, la universidad no es la única opción y no debe imponerse como única alternativa. Cabe señalar que los elementos culturales incluidos en el curriculum nacional vigente impuesto por el MINEDUC corresponden a los de la clase dominante, y tienen muy poco que ver con la realidad de gran parte de nuestros jóvenes en las escuelas públicas y sobre todo rurales. No es de extrañar, entonces, que estudiantes provenientes de hogares con un nivel sociocultural escaso no se interesen por ver el mundo a través de una perspectiva que para ellos resulta lejana y ajena, haciendo que se sientan desorientados y que reaccionen con la única arma que tienen frente a este simbólico ataque: ignorar gran parte de lo que la escuela representa y aquello que los profesores intentan inculcar en ellos (Bourdieu y Passeron, 1970).

Otro tópico de las entrevistas que debe ser destacado es la falta de autococonocimiento que se evidencia a través de la poca claridad en el reconocimiento de las habilidades que cada uno posee; esto —a nuestro modo de ver— es la consecuencia de la carencia de espacios adecuados para desarrollar estos aspectos, tanto en su entorno familiar como en el establecimiento en el que estudian. En este sentido, en las entrevistas se hace mención de que en el Liceo se privilegian los contenidos por sobre el desarrollo personal de los estudiantes; por tanto, la escuela en términos prácticos sería entonces un espacio donde se soslaya el hecho de que la educación es, por sobre todo, una cuestión de índole moral sentada en una formación como tal que repercute indudablemente en la conformación de una sociedad desarrollada.

De acuerdo con lo manifestado por los entrevistados, no encuentran en la escuela el espacio necesario para desarrollar o ampliar de mejor forma su capital axiológico ya existente, considerando que su entorno extraescolar inmediato (ya sea hogar o lugares que frecuentan) tampoco les brinda dichas posibilidades. Por consiguiente, se hace necesario que se establezcan políticas institucionales que fomenten una educación más centrada en valores que en aspectos técnicos, y que se aboquen a temáticas como la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto activo y el diálogo (Cortina, 2000).

A nuestro juicio, dichas temáticas deben estar enmarcadas en políticas que consideren aspectos como la atmósfera educativa, esto es, el ambiente escolar el cual no debe ser coactivo o autoritario, donde se ejerza el adoctrinamiento y el autoritarismo que promuevan realidades contrarias a la educación moral. Para Vidal (1981), únicamente un ambiente libre y responsable puede propiciar la formación de conciencias autónomas y respetuosas con los derechos y libertades de los demás. En complemento con lo anterior, Hernando (1997) afirma que lo ideal es promover y aplicar en el estudiante la culminación del proceso

de valoración considerando en ello factores tales como el medio ambiente o la inteligencia. La consideración de estos factores ayudará en el proceso total de educación personalizada generando un clima de libertad y confianza, aceptación y comprensión, en el cual, espontáneamente, se desarrollen las habilidades propias del proceso de valoración, elección, aprecio y acción. Por tanto, para la real educación de valores, primero que todo se deben crear las condiciones necesarias para que el proceso de valoración se desarrolle, y no la enseñanza específica de valoración.

Por último, Vidal (1981) recalca que es importante considerar además, que como cada época tiene sus tendencias axiológicas no se debe dejar dominar por el *ethos* convencional. La correcta aplicación de un programa de educación moral debe estar apoyada sobre el conocimiento de la realidad histórico-social y, de esta forma, ayudar a plasmar una actitud crítica y progresiva dentro de la aceptación incondicional de valores básicos. Por tanto, los procedimientos pedagógicos y didácticos aplicados en una educación moral no se deben tratar como una mera instrucción moral que a su vez, condicione utilizando motivos persuasivos extrínsecos de alabanza-censura, premio-castigo, etc. ni que se propicie el automatismo moral mediante la habituación a un tipo determinado de conducta.

En conclusión, mientras exista una profunda desigualdad de espacios y tiempos en favor de lo técnico por sobre la educación moral —y con ello se ofrezca una mirada inconsciente o indiferente de parte de las autoridades por cambiar esta situación—, difícilmente se tendrá una juventud más consciente de su rol moral y de sus vocaciones. Ahora bien, cabe preguntarse, si es que los planteamientos educativos y las orientaciones didácticas y metodológicas propuestas por los sucesivos gobiernos y administraciones municipales han dado los resultados adecuados, o bien, si las medidas de parche que han aplicado han ido por la senda correcta. Y podemos también preguntarnos si es que estas medidas han sido eficaces en la concreción de resultados que apunten al desarrollo de una educación centrada y comprometida con los valores que orienten permanentemente hacia la condición humana de nuestra juventud. Creemos que la respuesta a estas interrogantes la tienen nuestros propios estudiantes.

Referencias

- Bernstein, B. (1971). *Class. Codes and Control. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Volume 1. London y New York. Routledge y Kegan Paul Ltd.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. París. Ediciones de medianoche.

- Bourdieu, P. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Cortina, A. (2000). *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya.
- Cortina, A. (2013). *Ética discursiva y educación en valores*. Universidad de Valencia. España. [<http://caredu.files.wordpress.com/2010/04/adela-cortina-etica-discursiva-y-educacion-en-valores.pdf>].
- Durkheim, E. (1947). *La educación moral*. Buenos Aires: Losada S.A.
- Furter, P. (1968). *La vida moral del adolescente*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Hernando, M. Á. (2002). *Estrategias para educar en valores*. Madrid. Editorial CCS.
- Latorre A. (2003). *La Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- McNiff, J. y Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. London: SAGE.
- Pascual Marina, A. (1995). *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*. Madrid: Narcea.
- SIES (s/f-c). Informe sobre Retención de Primer año de las carreras: Cohorte de Ingreso 2009 (Proceso SIES 2010). Santiago: *Servicio de Información de Educación Superior* (SIES), MINEDUC. Disponible en: http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Retencion/retencion_pregrado_cohorte_2009_sies2010.pdf.
- Stratton, L., O'Toole, D., y Wetzel, J. (2008). A multinomial logit model of college stopout and dropout behavior. *Economics of Education Review*, 27(3), 319-331.
- Vidal, M. (1981). *La educación moral en la escuela. Propuestas y Materiales*. Madrid: Verbo Divino.
- Wynne, E.A. (1986). *Evolution through group selection*. Oxford: Blackwell Scientific.
- Wynne, E.A. (1991). Character and academics in the elementary school. In: J.S. Benninga (ed.), *Moral, character, and civic education in the elementary school* (pp. 139-155). New York: Teachers College Press.

Percepciones y sentimientos emergidos de estrategias de escritura colaborativa en inglés: una investigación-acción

CAMILA MARDONES

Resumen

La presente investigación- acción busca establecer el rol de una secuencia didáctica que involucra el uso de marcos de escritura como andamiaje estructural en la creación de textos descriptivos simples. Para ello se usó el trabajo colaborativo en estudiantes de primer ciclo básico mediado por TIC (*Nearpod*), examinando percepciones emergidas de esta implementación. Los datos recogidos de entrevistas semiestructuradas, encuestas en escala de Likert (autoevaluación y gusto por el trabajo colaborativo), pre- y post Test de escritura, han sido triangulados utilizando técnicas de análisis mixtas, que consideran datos tanto cualitativos como cuantitativos. Se realizó un análisis temático de entrevistas basado en Dörnyei (2011). Se utilizó la metodología propuesta por Gay, Mills y Airasian (2012) correspondiente a la investigación-acción en la cual se reformula tanto el diseño a implementar como la práctica en cada etapa de acuerdo con un ciclo. Esta investigación-acción explora tanto percepciones de estudiantes como el efecto de una secuencia didáctica de cuatro intervenciones, reformuladas a través de los resultados obtenidos en cada etapa de la Investigación-Acción.

Palabras clave: Andamiajes de escritura, trabajo colaborativo, TIC.

Introducción

ACTUALMENTE EL aprendizaje del inglés como idioma extranjero ha cobrado gran relevancia en Chile, implementándose cada año programas para estudiantes y nuevos enfoques para su enseñanza. Sin embargo, existe un problema que no ha sido abordado: cómo las sugerencias de Planes y Programas para primer ciclo no han sido apoyadas con capacitaciones para docentes y horas obligatorias de exposición a la lengua de forma tal que la propuesta curricular realmente surta efecto.

Es común evidenciar problemas dentro del aula en el subsector de inglés, nacidos del «vacío» que causa el hecho de que el inglés sea una asignatura opcional en muchos establecimientos. En esta investigación-acción este problema adquiere un profundo significado evidenciándose en la falta de un andamiaje

en el proceso de escritura; los alumnos no pueden crear ni las oraciones ni los textos simples que se sugieren a través de Planes y Programas. Lo precedente fue abordado por medio de marcos de escritura implementados a través del trabajo colaborativo mediado por TICs (*Nearpod*).

Estudios relacionados con el área ilustran cómo es enseñar inglés en Chile en primer ciclo básico (Inostroza 2015; Quidel, del Valle, Arévalo, Ñancuqueo y Ortiz 2014; Rojas, Zapata y Herrada 2013; Tabali, 2012); evidenciando el contexto, las contrariedades, los desafíos, las estrategias y el impacto al desarrollar esta actividad junto a los estudiantes de estos niveles.

Mi motivación al realizar este estudio proviene de la experiencia personal que he vivido como profesora de inglés ejerciendo en primer ciclo básico. Del mismo modo, de mi deseo respecto a que los estudiantes logren trabajar colaborativamente, al mismo tiempo que mejoran sus procesos de escritura mediados por aplicaciones que encuentren motivantes y les convoquen a estimular su conexión con la asignatura de inglés, democratizando su acceso a este idioma.

Como estudiante universitaria, estuve ligada a la investigación con niños, diseñando un modelo de enseñanza para jóvenes aprendices de inglés (*young learners*) como parte de mi tesis de pregrado. Posterior a eso, me he desempeñado en diversos establecimientos educacionales trabajando con niños, donde he experimentado la gran brecha que existe entre un establecimiento y otro, por la variada exposición al inglés que experimentan los estudiantes en primer ciclo básico y la rotación de profesores que existe en el sistema, lo que no permite darles continuidad en sus estudios, ni un enfoque real a la asignatura en estos niveles. Es en este contexto, que me he vuelto crítica del sistema educacional en Chile, estudiando la forma en que la propuesta de Planes y Programas se manifiesta en el aula y sus múltiples aristas, asimismo, adentrándome en un problema particular del contexto en que me encuentro inserta.

En Chile, los recursos de aprendizaje, materiales de apoyo y la capacitación de docente de inglés ejerciendo en primer ciclo, es escasa y limitada (Barahona, 2016). Sin embargo, existen docentes que se están motivando por cambiar este paradigma, entre esos, la autora de esta investigación-acción.

La introducción del inglés en primer ciclo básico ha tenido alcances democratizadores, conectando a niños de diversos niveles socioeconómicos con el acceso al mundo globalizado, lo que potencialmente ayudaría a mitigar la alta desigualdad que se vive en Chile.

Mi interés principal en esta investigación-acción es aportar, desde una secuencia didáctica, a la reflexión en torno la práctica docente, correspondiente al subsector de inglés, en primer ciclo básico, a partir de un problema en particular detectado en el contexto que se describe posteriormente en este estudio.

Metodología

En el presente estudio, hemos utilizado la metodología de investigación-acción (IA). La investigación-acción en educación es una investigación sistemática realizada por profesionales de la educación u otras partes interesadas en un problema emergido en el entorno de enseñanza-aprendizaje. Involucra la recopilación de información sobre las formas en que operan establecimientos educacionales; esta información se recopila con el objetivo de: obtener información, desarrollar una práctica reflexiva, realizar cambios positivos en el entorno escolar y en la práctica docente, de manera de resolver problemas y mejorar la enseñanza (Gay, Mills y Airasian, 2012, p. 508).

A través de este modelo, la investigadora examina críticamente su práctica para reorganizar la planificación de ésta, durante el curso de la investigación. Este modelo es diseñado para proporcionar a los docentes investigadores formas provocativas y constructivas de pensar sobre su trabajo.

El estudio consistió en cuatro etapas, tomadas de Gay et al. (2012), cada una con un diferente propósito, todas necesarias para completar el ciclo de investigación-acción. Las etapas tienen un orden inicial, sin embargo dada la espiral de la investigación-acción, estas se van reordenando, dando paso al ciclo.

Etapas 1: Identificar un área de estudio

Para identificar el área de estudio, consultamos a los estudiantes respecto a sus dificultades en la clase de inglés, durante una clase, mes y medio antes de comenzar a planificar las intervenciones de la investigación. Desde una mirada explorativa, correspondió a un pretest, una encuesta en que los alumnos mencionaron la necesidad de tener un soporte al escribir en inglés, ya que mostraban dificultad al escribir textos; de ahí nace la idea de trabajar el andamiaje de un texto a través del trabajo colaborativo, posteriormente mediado por TICs (*Nearpod*).

Etapas 2: Recolectar información

Al desarrollar esta etapa se trabaja con anterioridad en el diseño de instrumentos de evaluación acordes. En cada intervención se recolecta información relevante a través de los instrumentos de evaluación propuestos y se reflexiona al respecto para adecuar tanto las prácticas pedagógicas como la planificación formulada al abordar la unidad didáctica.

Etapas 3: Analizar e interpretar la información

Se analiza la información después de cada intervención realizada; al hacerlo, se toman en cuenta factores respecto a cómo contribuyen los resultados en los cambios tangibles de planificación y creación de material (sesiones en *Nearpod* y guías de trabajo). Los datos ejercen un rol crucial, ya que permiten entender la propia práctica, al explorar percepciones de los estudiantes respecto al trabajo de la docente.

Etapas 4: Desarrollar un plan de acción

Al obtener datos preliminares, en cada sesión de intervención, se afianza el bosquejo propuesto en un principio para la investigación-acción y —a medida que van llevándose a cabo las intervenciones— se realizan pequeños cambios al plan que se había trazado en un principio, reformulando la planificación. Así, la espiral de la investigación-acción cobra forma y esta estrategia muestra su alcance.

En la realización de esta investigación-acción llevamos a cabo análisis tanto cuantitativos como cualitativos de la información. Esta fue obtenida a través de los siguientes instrumentos de recopilación: entrevista semiestructurada, encuestas en escalas de Likert, pretest, test de seguimiento y post test que corresponden a productos escritos con respecto a un texto descriptivo simple aplicado durante las diversas etapas de la investigación.

El análisis corresponde a una metodología basada en técnicas mixtas, fundada en la literatura (Gay et al., 2015; Dörnyei, 2011), en las que se da igual valor a las técnicas de análisis de información cualitativas y cuantitativas, para posteriormente realizar una interpretación que considere ambas perspectivas, a través de la triangulación de los datos, en la cual: «Las tendencias estadísticas son apoyadas por temas cualitativos o viceversa» (Gay et al., 2015, p. 486).

Cuantitativamente realizamos el análisis de los productos escritos mediante una rúbrica analítica graficando y tabulando sus frecuencias, promedio y moda respecto a los puntajes. Asimismo, graficamos puntajes y escalas de Likert, evidenciando la secuencia de cada puntaje o enunciado, para obtener una visión global de cada etapa y posteriormente hacer comparaciones entre el diagnóstico, etapas de seguimiento y etapa final.

De igual forma, respecto a las entrevistas semiestructuradas, realizamos un análisis temático, considerando dimensiones, categorías y códigos. La codificación implica “resaltar extractos de las transcripciones. Los datos y las etiquetas se pueden identificar, recuperar o agrupar fácilmente” (Dörnyei, 2011, p. 250).

Este estudio utilizó esta técnica, primeramente determinando dimensiones que fueron fraccionadas en categorías, que son desarrolladas a medida que los participantes responden a la entrevista y prediseñadas a partir de la literatura expuesta en el marco teórico. Es de gran utilidad explorar cómo se llega a las categorías analíticas de manera deductiva (es decir, aportar códigos a los datos) y llegar a ellas de forma inductiva (es decir, encontrarlas en los datos). Sin embargo, debemos tener en cuenta que este es un tema polémico en la investigación cualitativa, ya que en sí, su origen es de naturaleza inductiva.

Las dimensiones corresponden a: percepciones sobre el proceso de escritura y trabajo colaborativo, las cuales se dividen en cinco categorías para la primera dimensión: a) Grado de dificultad al escribir; b) Vínculo Lectoescritura-pronunciación; c) Sentimientos en el proceso de escritura; d) Percepción sobre el marco de escritura; e) Grado de dificultad al realizar descripción) y una para la segunda: Actitud hacia el trabajo colaborativo. Originalmente, esperábamos encontrar dimensiones relacionadas con el marco teórico, sin embargo, estas nuevas categorías evidencian que a través de la entrevista semiestructurada pueden surgir muchas más aristas que aportan exhaustivamente a la investigación.

Finalmente, establecimos códigos que implican resumir lo que los alumnos enuncian en un apartado diverso de respuestas. «Cualquiera que sea la técnica que apliquemos, la codificación especifica fragmentos de idioma que pueden variar en longitud desde una frase hasta varios párrafos.» (Dörnyei, 2011, p. 251).

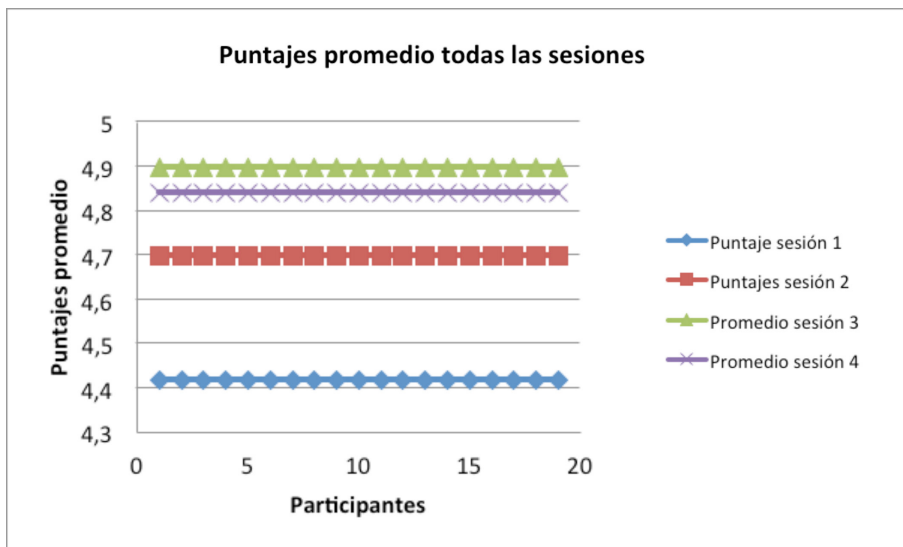
Resultados

Como fue expuesto anteriormente, el problema tratado en esta investigación-acción nace en la existencia de Planes y Programas optativos en la asignatura de inglés, lo que desencadena en las aulas, en este estudio en particular, la falta de andamiaje y de un lenguaje adecuado al escribir en inglés.

Esta dificultad fue abordada en cuatro sesiones, enfocadas en andamiaje y trabajo colaborativo mediado por el uso de la aplicación *Nearpod*. En las siguientes páginas se da cuenta de lo anterior comparativamente, estableciendo resultados finales frente al problema de investigación, intentando responder a todos los objetivos específicos expuestos en sesiones anteriores.

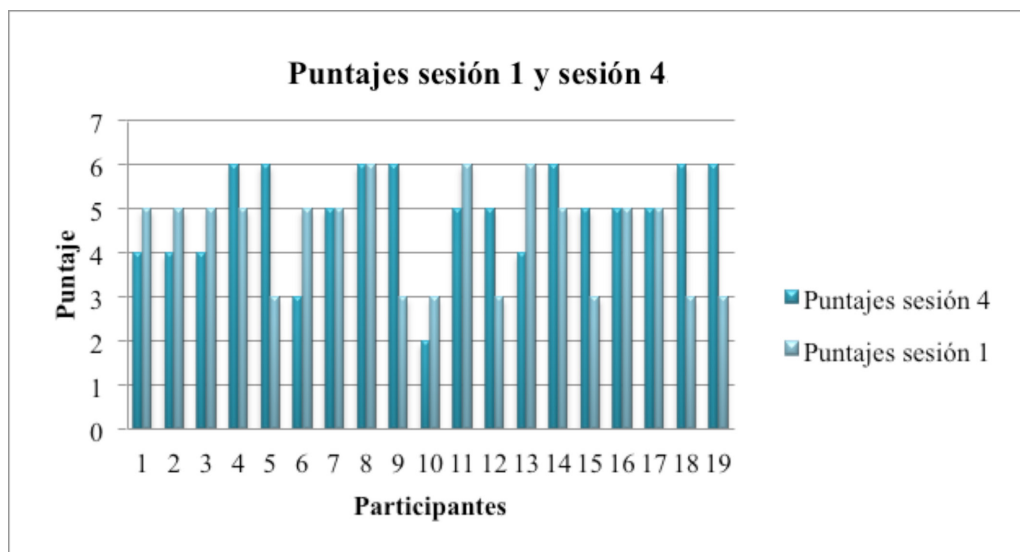
Objetivo 1: Examinar el proceso de escritura de los estudiantes partícipes de la investigación, en relación con la creación de un texto descriptivo simple, a través de marcos de escritura.

Gráfico 1. Resumen Promedio de los Puntajes de todas las sesiones.



A simple vista se puede observar en el gráfico 1 que existe una diferencia significativa en las medias de puntaje de la primera intervención y la cuarta, siendo el promedio de la primera intervención 4,42 y el de la cuarta 4,84 puntos. Igualmente se aprecia una pequeña diferencia entre la intervención número 3 y 4, obteniendo una media más alta en la sesión 3.

Gráfico 2. Resumen Puntajes sesión 1 y sesión 4.



El Gráfico 2 corresponde a los puntajes obtenidos en las intervenciones 1 y 4. Del gráfico se desprende que siete estudiantes obtuvieron un puntaje igual a tres en la primera sesión. Esto indica, según la rúbrica de evaluación, que «El estudiante demuestra poco o ningún enfoque en el tema y las ideas no están claramente conectadas», mientras que en la sesión cuatro los puntajes migran a lo más alto, “5.0” o “6.0”; este puntaje describe un «enfoque constante en el tema, uso adecuado del lenguaje y cohesión entre las ideas», lo que confirma la efectividad de la secuencia didáctica correspondiente a la investigación-acción: el proceso de andamiaje de un texto descriptivo simple es exitoso e ilumina la propuesta proporcionando una exploración efectiva del tema abordado.

De igual manera, los *extractos de las entrevistas* indican resultados similares, ya que en la intervención cuatro los alumnos se manifiestan de manera positiva al respecto; las categorías «Percepción sobre marcos de escritura», «Sentimientos y percepciones al escribir en inglés» y «Grado de dificultad al describir un personaje», dan cuenta de ello.

Tabla 1. Resumen percepción marcos de escritura y sentimientos al escribir en inglés.

Percepciones del proceso de escritura	Categorías	Códigos
	Grado de dificultad	Facilidad al escribir
		Mediana facilidad para escribir
		Dificultad para escribir en inglés
	Percepciones marco de escritura	Estrés y culpa
Actitud positiva		

Extractos intervención 4:

“Sí porque fue más entretenida [la clase con andamiaje mediada por Tics], me gustó hacer lo de Gokú, me gustan los personajes de dibujos animados.” (Est. 5, intervención 4, oct. 30).

“Me gustó mucho porque trabajamos en pequeños grupos y por ejemplo si una no se sabe la respuesta, el otro se la sabe.” (Est. 2, intervención 4, oct. 30).

“Es fácil, es súper fácil [para mí].” (Est. 6, intervención 4, oct. 30).

Extractos de la intervención de diagnóstico:

Asimismo, categorías relacionadas a sentimientos en el proceso de escritura

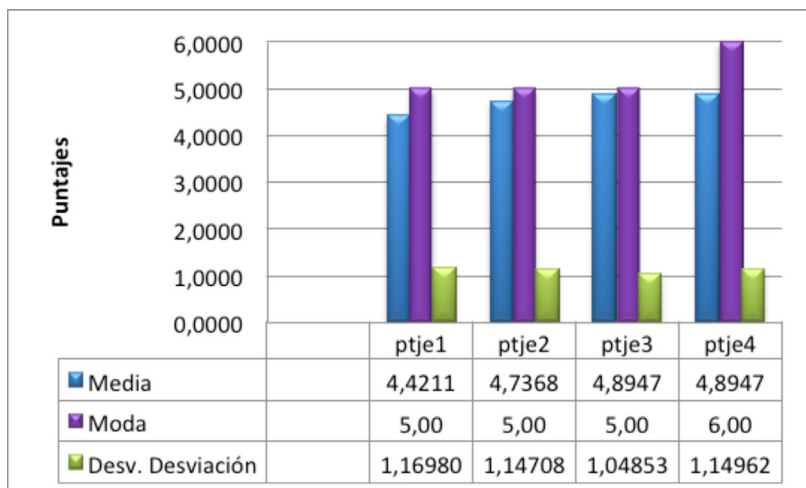
“Me cuesta porque no me sale y me estreso, me siento mal porque no me sale escribir”. (Est. 2, intervención diagnóstica, oct. 9).

“Más o menos porque tuve problemas” [para describir].

(Est. 3, intervención diagnóstica, oct. 9).

“Más o menos, mal.” [en relación con la descripción]. (Est.1, intervención diagnóstica, oct. 9)

Gráfico 3. Resumen de las Medidas de tendencia central de todas las intervenciones.



Asimismo, el Gráfico 3 da cuenta de cambios en la moda. En las primeras sesiones la moda sólo fue el puntaje “5.0”, mientras que en la última intervención, esta correspondió a “6.0”, un 37% de los participantes obtuvo el puntaje más alto en la última intervención. Lo que indica que hubo un avance significativo en términos de puntaje obtenido en el producto escrito.

Tabla 2. Complejidad al describir Personajes, todas las sesiones.

	Encuesta 1	Encuesta 2	Encuesta 3	Encuesta 4
Mediana	Facilidad para describir	Mediana dificultad para describir	Mediana dificultad para describir	Mediana dificultad para describir
Moda	Facilidad para describir	Mediana dificultad para describir	Facilidad para describir	Facilidad para describir

Al apreciar la Tabla 1 sobre la autoevaluación en relación con la percepción de logro al describir personajes, observamos que la moda corresponde a las categorías «facilidad para describir» y «mediana dificultad para escribir» en todas las sesiones. De igual modo, se ilustra que los alumnos desde la sesión 1 perciben que pueden describir fácilmente al personaje, sólo en la sesión 2 manifiestan necesitar ayuda.

Durante todas las intervenciones los alumnos tuvieron alta estima sobre sí mismos con respecto al desarrollo de las actividades, lo que es similar a lo expresado por los estudiantes en las entrevistas.

Extractos:

Categoría: Complejidad al describir al personaje

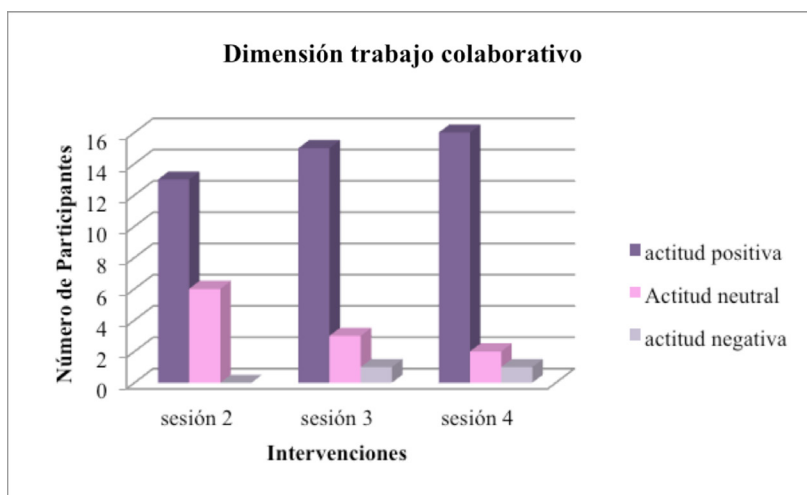
“Más o menos porque tuve problemas” [para describir]

(Est. 3, intervención diagnóstica, oct. 9)

“Sí, escribí el texto. Fue fácil.”(Est. 3, intervención 4, oct. 30)

Objetivo 2: Explorar la contribución del aprendizaje colaborativo en el proceso de creación de un texto simple a través de marcos de escritura

Gráfico 4. Trabajo colaborativo en las sesiones 2, 3 y 4.



En la intervención 2, más de un 50% de los estudiantes indicaron que les gustó haber trabajado con un compañero en la descripción de un personaje. De la misma forma, expresaron algo similar en la sesión 3. Finalmente, en la intervención 4, dieciséis de diecinueve participantes presentaron una actitud positiva al trabajo en colaboración; dato tomado de las encuestas en escalas de Likert e ilustrado en el gráfico 4. Lo precedente, es congruente con lo expuesto en las entrevistas, en las cuales los alumnos comienzan a apreciar el trabajar en conjunto con una meta en común.

Tabla 3. Resumen Categoría Trabajo colaborativo.

Dimensión Trabajo Colaborativo	Categoría:	Código
	Trabajo colaborativo	Actitud positiva.
		Actitud neutral
		Actitud negativa

Extractos:

“Es fácil, es súper fácil” [escribir el texto utilizando andamiajes] (Est.3, intervención 2, oct. 16).

“Fue más fácil con las actividades que hicimos antes [en el computador] (Est. 3, intervención 3, oct. 23).

“Me costó mucho. Es más fácil cuando escribimos con ayuda del computador”. [andamiaje de escritura] (Est. 2, intervención 3, oct. 23).

“Me gustó, porque así las pude ayudar [a compañeras] y pude describir al personaje fácilmente”. (Est. 7, intervención 4, oct. 30).

Al comparar estos extractos con los obtenidos en las primeras entrevistas, es posible observar un gran cambio en torno a cómo los alumnos enfrentaron la escritura del texto, gradualmente manifestando a lo largo de las sesiones, el poder completar la tarea.

Los participantes consideraron la descripción de un personaje como una tarea fácil. Además, manifestaron disfrutar al desarrollarla junto a un compañero, interpretándola como una manera de trabajar un objetivo en común y de liberar niveles de ansiedad en torno al cometido, ya que la categoría «Sentimientos y percepciones al escribir en inglés», sólo expresa códigos relacionados con «entretención», luego de terminado el ciclo de investigación-acción. Así, en la intervención final, no están presentes los sentimientos de ansiedad y estrés, presentados en las primeras dos sesiones.

Extractos:

“Me cuesta porque no me sale y me estreso, me siento mal porque no me sale escribir.” (Est. 2, intervención diagnóstico, oct. 9).

“Sí porque fue más entretenida [la clase con andamiaje mediada por Tics], me gustó hacer lo de Gokú, me gustan los personajes de dibujos animados” (Est. 5, intervención 4, oct. 30).

“Me gustó mucho porque trabajamos en pequeños grupos y por ejemplo si una no se sabe la respuesta, el otro se la sabe” (Est. 2, intervención 4, oct. 30).

Objetivo 3: Identificar las percepciones de los estudiantes con respecto a la intervención.

Al examinar las entrevistas se pueden advertir cambios en la percepción de los estudiantes en torno a las dimensiones propuestas: percepciones del proceso de escritura y trabajo colaborativo.

Extractos:

“Me cuesta porque no me sale y me estreso, me siento mal porque no me sale escribir”. (Est. 2, intervención diagnóstico, oct. 9).

“Me costó mucho. Es más fácil cuando escribimos con ayuda del computador”. [andamiaje de escritura] (Est. 2, intervención 3, oct. 23).

“Me gustó, me encantó [describir al personaje]” (Est. 2, intervención 4, oct. 30).

Tomamos los extractos de la Estudiante 2, ya que éstos evidencian un cambio en torno a la categoría «Sentimientos en el proceso de escritura»; primeramente era posible apreciar códigos relacionados con sentimientos tales como «estrés y ansiedad» al escribir y, posteriormente —en la entrevista desarrollada luego de la intervención final— menciona que le gusta escribir, no describiendo sus emociones como negativas ante la tarea.

Asimismo, en relación con la dimensión de trabajo colaborativo, las visiones también cambian a lo largo de la investigación, dando luces respecto a que existe una relación significativa entre la secuencia didáctica propuesta y el cambio en las percepciones de los participantes referidas a esta dimensión.

Extractos:

“No me gusta hacer la tarea con un compañero”. (Est. 4, intervención 2, oct. 16).

“Sí me gusta [el trabajo colaborativo] porque pude ayudarla [a mi compañera] a describir al personaje.” (Est. 4, intervención 4, oct. 30).

“Me gustó, porque así las pude ayudar [a mis compañeras] y pude describir al personaje fácilmente.” (Est. 7, intervención 4, oct. 30).

“Me gustó mucho porque trabajamos en pequeños grupos y por ejemplo si una no se sabe la respuesta, el otro se la sabe” (Est. 2, intervención 4, oct. 30).

Las entrevistas indican resultados muy similares a lo expresado estadísticamente en apartados anteriores, confirmando que hubo un avance positivo que indica que el trabajo colaborativo y los andamiajes de escritura surtieron efecto

en la escritura de un texto descriptivo simple de los niños de 4to año básico participantes de esta investigación-acción.

Discusión

A partir del análisis de las entrevistas semiestructuradas, escalas de Likert y productos escritos, podemos observar que los marcos de escritura permiten que los estudiantes escriban un texto descriptivo simple. El andamiaje en el proceso de escritura de un texto descriptivo simple es beneficioso en las tareas desarrolladas a lo largo de la investigación-acción. Asimismo, el aprendizaje colaborativo se muestra como un agente coadyuvante en esta secuencia, facilitando el desarrollo de lo planificado para la IA. Sin embargo, esto podría deberse a otros factores, como la motivación de los alumnos al trabajar el andamiaje a través de la aplicación *Nearpod*, realizando actividades interactivas o a la conexión de los estudiantes con la presentación de los contenidos sobre los cuáles se podría explorar más al respecto.

Considerando las respuestas de los alumnos, podemos concluir que el andamiaje así como las intervenciones, facilitaron la escritura de un texto descriptivo simple. Esto queda graficado tanto en las entrevistas como el análisis cuantitativo.

Extracto de la dimensión Percepciones del proceso de escritura:

“Sí porque fue más entretenida (la clase con andamiaje mediada por TICs), me gustó hacer lo de Gokú, me gustan los personajes de dibujos animados” (Est. 5, intervención 4, oct. 30).

Extracto de la dimensión Trabajo colaborativo:

“Me gustó, porque así las pude ayudar (a compañeras) y pude describir al personaje fácilmente.” (Est. 7, intervención 4, oct. 30).

“Sí, porque era más entretenida porque cuando lo hacía sola me costaba más” (Est. 3, intervención 4, oct. 30).

Los participantes de la investigación respondieron en entrevista dando lugar a diversas visiones respecto a las intervenciones, a medida que éstas se fueron desarrollando. En la sesión final, describieron el andamiaje mediado por TICs, como “entretenido”, disfrutaron aprendiendo y lo ilustraron en sus respuestas. La mayoría de los estudiantes se refirieron al trabajo colaborativo con enunciados positivos; los siguientes extractos ejemplifican lo pormenorizado anteriormente.

Extracto de la dimensión Percepciones del proceso de escritura:

“Es fácil, es súper fácil [para mí]” (Est. 6, intervención 4, oct. 30).

“Me cuesta porque no me sale y me estreso.” (Est. 2, intervención diagnóstica, oct. 9).

Extracto de la dimensión “Trabajo colaborativo”

“No me gusta hacer la tarea con un compañero” (Est. 4, intervención 2, oct. 16).

“Sí me gusta [el trabajo colaborativo] porque pude ayudarla [a compañera] a describir al personaje.” (Est. 4, intervención 4, oct. 30).

“Me gustó, porque así las pude ayudar [a compañeras] y pude describir al personaje fácilmente.” (Est. 7, intervención 4, oct. 30).

Discusión sobre la base de la literatura

Los resultados demostraron que los marcos de escritura desarrollados a través del trabajo colaborativo (mediado por TICs), resultan positivos en la escritura de estudiantes y se potencian incluso si el marco ya no se presenta, luego de ejecutada la secuencia didáctica. Las escrituras analizadas en la intervención final demostraron ser: más coherentes, con lenguaje apropiado y con enfoque sostenido en el tema, sin andamiaje provisto. La moda en esta sesión fue el puntaje máximo “6.0”. Estos resultados se apoyan en la literatura que menciona que “con un marco temporal de aprendizaje: hecho de forma correcta, las estructuras alentarán a los estudiantes a desarrollar sus propias iniciativas y motivaciones; una vez que los estudiantes puedan desarrollar conocimiento por sí mismos, el marco se removerá” (Mulatsih 2011, citado por Rezvani, Saeidi y Behnam, 2015, p. 5).

Respecto a la actitud de los estudiantes en relación con el trabajo colaborativo al describir un personaje, tanto las escalas de Likert como las entrevistas demostraron que las visiones se polarizaron en torno a una actitud positiva al trabajo en conjunto, valorándolo en las intervenciones finales, evidenciando que les facilitó la escritura del texto descriptivo simple. Estas ideas son congruentes con lo expresado por Pinter (2006): «Las tareas de escritura en colaboración son divertidas y permiten a los alumnos combinar sus conocimientos. Asimismo, la investigación muestra que la colaboración con un compañero puede quitar algo de presión al proceso de escritura en un segundo idioma (p. 92)». Esto último también se grafica en las entrevistas, en las cuales los estudiantes mencionaron que la intervención fue divertida y les gustó mucho.

Por último, no se esperaban resultados en torno a sentimientos emergidos de

la dimensión “percepciones del proceso de escritura”, sin embargo, se manifestaron inductivamente desde los datos proporcionados por los participantes en las entrevistas, dando así relevancia en el proceso de investigación a las voces de los niños y cómo éstas modifican nuestra reflexión; hay una evidente similitud con lo expuesto en estudios en los cuales se señala que:

Las voces de los niños brindan perspectivas únicas y, de hecho, una de las principales ventajas de la investigación con niños como participantes activos, es que los investigadores adultos obtienen nuevas perspectivas; estas perspectivas no solo complementan las del investigador, sino que también pueden desafiar su propia opinión (Kuchah y Pinter, 2012, p. 2).

En resumen, existen bastantes similitudes entre lo expresado en la literatura y lo evidenciado por los resultados de nuestra indagación.

Referencias

- Barahona, M. (2016). Challenges and accomplishments of ELT at primary level in Chile: Towards the aspiration of becoming a bilingual country. *Education Policy Analysis Archives*, 24(82). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2448> .
- Dörnyei, Z. (2011). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Gay, L., Mills, G. & Airasian, P. (2012). *Educational Research. Competencies for analysis and application*. 10th. Edition. Noida, India: Pearson.
- Inostroza, M. (2015). *Examining challenges and complexities in the Chilean young learners classroom: A case of teaching English as a foreign language*. University of Sheffield: Sheffield.
- Kuchah, K., & Pinter, A. (2012). “Was this an interview?” Breaking the power barrier in adult-child interviews in an African context. *Issues in Educational Research*, 22(3), 283–297.
- Ministerio de Educación. (2013). *MINEDUC Bases curriculares 4° año básico (propuesta)*, Gobierno de Chile. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-20547_programa.pdf.
- Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*, 1^{ra} ed., Oxford: Oxford University Press.
- Quidel, D., del Valle, J., Rojas L., Arévalo, L., Ñancuqueo, C., y Ortiz, R. (2014). La enseñanza del idioma inglés a temprana edad: su impacto en el aprendizaje de los estudiantes de las escuelas públicas. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 129, 34-56. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525752889005>

- Rezvani, P., Saeidi, M., & Behnam, B. (2015). The effect of scaffolding genre based instruction of narrative texts on Iranian EFL learners' writing performance. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 8(1), 693-709.
- Rojas, D., Zapata, A., y Herrada, M. (2013). Enseñanza del Inglés en los Colegios Municipales de Chile ¿Dónde estamos y hacia dónde vamos? *Foro Educativo*, 22, 95-108. doi: <https://doi.org/10.29344/07180772.22.668>, <https://doi.org/10.29344/07180772.22.668>
- Tabali, P. (2012). *Chilean teachers of English as a foreign language: Teaching Speaking Skills strategies to young learners in large classes. (M.A. in Applied Linguistics)*. Recuperado de: <https://www.academia.edu/344564>. University of Sheffield: Sheffield.

El portafolio digital *Dropbox* como soporte reflexivo en docentes de formación inicial

CARLA POZO SÁEZ

Resumen

La siguiente investigación-acción se desarrolló en la Universidad de Concepción, sede Concepción, con los y las estudiantes de formación inicial de la carrera de Pedagogía de Educación Básica, en el curso «Electivo de instrumentos de evaluación no tradicionales» al cual asistieron doce estudiantes. El objetivo de la investigación fue fomentar la reflexión pedagógica mediante el uso del portafolio digital en la plataforma *Dropbox*. Se aborda este contexto debido a que en la prueba de «Formación Inicial Docente» (FID) 2016 los y las estudiantes de Educación Básica presentaron dificultades al efectuar propuestas de intervención pedagógicas que alcancen el objetivo indicado y al construir/crear las justificaciones pertinentes. Debido a esta problemática se desarrolló un proceso de investigación-acción basado en cuatro etapas. La primera, de observación o diagnóstico, identifica las principales fortalezas y debilidades que presentan los futuros docentes aplicando un cuestionario sobre los niveles de reflexión y un test autoevaluativo, el que controla los conocimientos, habilidades y actitudes respecto al portafolio. La segunda etapa consiste en la planificación de las estrategias pedagógicas que se aplican para promover los niveles de reflexión. La tercera etapa es la de reflexión, en la cual se ejecuta el plan de acción y, finalmente, la última etapa corresponde a la de evaluación, en la cual se retroalimentan los avances obtenidos por los estudiantes. Por medio de esta investigación acción se espera que los estudiantes logren reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas analizando de esta forma su propio quehacer docente.

Palabras clave: Niveles de reflexión, portafolio de aprendizaje digital, reflexión pedagógica.

Introducción

EN ESTE ARTÍCULO resumimos el desarrollo y los resultados de una investigación que fue realizada en el contexto del curso electivo denominado «Instrumentos de evaluación no tradicionales», dictado en la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, a estudiantes de cuarto año de la carrera de Educación Básica de dicha universidad de las menciones en Lenguaje y Ciencias Sociales, Primer Ciclo, y Matemática y Ciencias Naturales. El grupo participante estuvo constituido por doce estudiantes. El propósito del estudio se enfocó en

indagar respecto a la capacidad reflexiva de los y las estudiantes, en relación con los contenidos tratados clase a clase en la mencionada asignatura electiva.

Para el logro del objetivo, implementamos como instrumento evaluativo el informe “portafolio” en modalidad digital utilizando la plataforma *Dropbox*, a fin de estudiar el proceso de reflexión de los sujetos, y evidenciar la progresión de este.

Un supuesto de nuestra indagación consistió en que los estudiantes en formación inicial deben potenciar su capacidad reflexiva en torno a sus propias prácticas pedagógicas. Actualmente el desarrollo profesional docente exige una capacidad reflexiva activa y crítica de cada uno de los futuros docentes, mejorando así el perfil e identidad profesional de cada uno, como también el mejoramiento de la enseñanza–aprendizaje que se entregará a los futuros estudiantes en los diferentes niveles educativos.

Las preguntas que orientaron nuestra indagación

La pregunta fundamental que orientó nuestro estudio fue la siguiente: La estrategia evaluativa basada en el portafolio digital de aprendizaje ¿promueve realmente los niveles de reflexión pedagógica en las y los estudiantes que cursan cuarto año de pedagogía en educación básica?

De esta pregunta central derivamos las siguientes interrogantes:

- a) ¿Cuáles son las acciones que subyacen en la implementación de la estrategia «portafolio de aprendizaje»?
- b) ¿Qué resultados se pueden obtener luego de guiar e implementar la estrategia «portafolio de aprendizaje digital»?
- c) ¿Qué fortalezas y debilidades se pueden generar a corto plazo con la estrategia «portafolio de aprendizaje digital»?
- d) ¿Cuál es la percepción de los y las estudiantes respecto de la estrategia «portafolio de aprendizaje digital»?

Los fundamentos teóricos de nuestra intervención

Puesto que nuestra intervención pedagógica se basó en la estrategia de la investigación-acción, escudriñaremos brevemente sus fundamentos. La investigación-acción puede ser definida esta como:

un proceso de investigación emprendido por los propios participantes en el marco del cual se desarrolla y que aceptan la responsabilidad de la reflexión sobre sus propias actuaciones a fin de diagnosticar situaciones problemáticas dentro de

ellas e implementar las acciones necesarias para el cambio. La situación problemática por investigar ha de surgir de los prácticos y al mismo tiempo ellos son autores de la propia investigación (Pérez Serrano, 1990, p. 53).

Por otro lado y complementando, Lomax (1990) —en Latorre, 2005, p. 24— define la investigación-acción como una intervención en la práctica profesional con el objetivo de mejorar dicha práctica. La intervención se basa en la investigación debido a que implica una indagación disciplinada. Como se desprende de los pasajes citados, una característica —y a nuestro entender una fortaleza— de esta estrategia reside en que la investigación no queda en manos de expertos ajenos al proceso estudiado sino que son los agentes que en él participan los que la desarrollan, superando así la clásica dicotomía entre investigadores y docentes (en este caso) investigados.

Las características de la investigación acción —como señalan Kemmis y Mc-Taggart (1988)— orientan a los profesionales, en este caso el profesorado, hacia un cambio a nivel educativo mediante un proceso que se construye desde y para la práctica. Este proceso pretende mejorar la práctica a través de su transformación y, al mismo tiempo, procura comprenderla. Demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, exige una actuación grupal por la cual los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación; implica la realización del análisis crítico de las situaciones y se configura como una espiral de ciclos de: planificación, acción, observación y reflexión.

Considerando lo anterior —y basándose en el área educativa—, Elliott (1993, p. 88) define la investigación-acción como «un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma», por lo que se entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos.

Descripción de la metodología y diseño

Esta investigación-acción ha sido desarrollada con una mirada de tipo mixta; dicho de otra manera conjuga una perspectiva de tipo cuantitativa con una cualitativa. Concebimos la perspectiva cualitativa siguiendo a Sandin (2003), quien entiende esta visión como una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.

En relación con la mirada cuantitativa seguimos los lineamientos expuestos por Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2006). Para estos investigadores la perspectiva cuantitativa implica la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías. Ambos aspectos combinados permiten enriquecer la obtención y análisis tanto de datos como de información considerando así aspectos numéricos como también de tipo descriptivos.

La indagación debe ser considerada como un estudio de caso puesto que aspiró a comprender la situación de los integrantes del curso en su totalidad y no a ser representativa de otros; tal como indica Stake: «La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras» y en un estudio de este tipo «el caso está preseleccionado (Stake, 2010, p. 17).

Como hemos señalado, la investigación-acción fue ejecutada en el contexto del curso electivo «Instrumentos de evaluación no tradicionales». Esta asignatura electiva está dirigida a estudiantes de pedagogía de Educación Básica, considerando dentro de la evaluación el portafolio digital en la plataforma *Dropbox* como calificación final del electivo, dividiendo dicho portafolio en tres carpetas; dos de ellas reflejan las evaluaciones de tipo formativas y sumativas, además de una tercera que contiene las reflexiones de tipo pedagógico que deben generar clase a clase, basándose en un protocolo entregado al inicio del electivo.

Dentro de los contenidos abordados en la asignatura se destacaron: la evaluación formativa, progresiva, instrumentos no tradicionales (bitácora – portafolio) y finalmente la reflexión pedagógica basada en autores tales como: John Dewey (1989), Donald Schön (1998) y Barbara Larrivee (2004, 2008).

Diseño de la intervención

Presentamos a continuación las etapas que constituyeron nuestro proyecto de intervención pedagógica:

Primera etapa: Observación o diagnóstico

En esta etapa se realiza una indagación por medio de la recogida y análisis de datos sistemáticos y rigurosos, aplicando un cuestionario elaborado con una parte estructurada y una no estructurada de reflexión pedagógica (Larrivee, 2008). En la parte estructurada se develan los niveles de reflexión de las y los estudiantes que van desde el nivel pre-reflexivo al nivel de reflexión crítica (Anexo 1). En la parte no estructurada se presentan dos preguntas abiertas que invitan a los y las estudiantes al relato de sus experiencias y a la reflexión sobre su propia práctica

pedagógica. Del mismo modo, se aplica el instrumento evaluativo de prueba *KPSI* (*Knowledge Prior Study Inventory*)¹ que se utiliza en los momentos de inicio y final; el propósito es verificar los conocimientos, habilidades y actitudes que poseen los estudiantes en un punto de partida y de llegada, en este caso sobre el portafolio como instrumento no tradicional de evaluación.

Segunda etapa: Planificación

Esta etapa corresponde al diseño y elaboración de los procedimientos o estrategias pedagógicas que serán aplicadas para promover los niveles de reflexión, a partir del diseño y elaboración del portafolio digital de aprendizaje de los y las estudiantes de Pedagogía de Educación Básica. Para esto, son fundamentales las evidencias recogidas tanto en el cuestionario como en el instrumento de autoevaluación (*KPSI*).

En esta etapa principalmente se ejecuta el plan de acción en base a los procedimientos o estrategias pedagógicas planificadas, las que se desarrollan en cada una de las clases del electivo de «Instrumentos de Evaluación no tradicionales» con las y los estudiantes de cuarto año de Pedagogía de Educación Básica. Esto, con el objetivo de promover la reflexión pedagógica en los diferentes niveles utilizando el portafolio digital en la plataforma *Dropbox*. Cada proceso abordado en las clases se registró por medio de un instrumento de observación, específicamente las denominadas «Rúbricas analíticas de desempeño».

Cuarta etapa: La evaluación

En esta última etapa se evalúa y entrega la retroalimentación de los avances obtenidos por los estudiantes en relación con la progresión de los niveles de reflexión pedagógica, analizando los cuestionarios y los formularios *KPSI* del inicio y final del proceso. Esto, con el propósito de que los y las estudiantes reflexionen sobre el proceso y los niveles de reflexión que vivenciaron. Además, se analizan las actividades desarrolladas, dando a conocer la importancia e implicancias que posee el fomentar la reflexión en la etapa de formación inicial.

¹ *KPSI* es un método basado en un formulario que busca la autoevaluación del estudiantado de una manera sencilla. Es una técnica que apunta a que los estudiantes tomen conciencia de qué conocen y comprenden al comienzo de una asignatura. Normalmente se aplica al comienzo y al final del trabajo explicativo.

Técnicas de recolección y análisis de datos

Como hemos señalado anteriormente, la técnica de recolección de datos se basó en un cuestionario que se aplicó como pretest y post—test al, igual que el instrumento autoevaluativo *KPSI*; ambas herramientas permiten obtener y registrar datos tanto numéricos como también descriptivos.

El cuestionario en sí es un instrumento que permite obtener y registrar datos, en este caso desde preguntas abiertas que no ofrecen ninguna categoría o respuesta para elegir; de esta manera no pretende influir en las respuestas del sujeto, contribuyendo y enriqueciendo la investigación acción con valiosa información para su posterior análisis (García Muñoz, 2003).

Un aspecto destacable del cuestionario es la recogida de datos fidedignos en el área investigada, ya que presenta facilidad en su aplicación, permitiendo registrar la información solicitada a los participantes y, a su vez, se puede consultar a una población amplia de una manera rápida y económica (García Muñoz, 2003).

Por otra parte, en el caso del cuestionario, los datos obtenidos en la parte no estructurada se analizan desde una perspectiva cualitativa de la información, por medio de la fenomenografía, enfoque que —de acuerdo con lo planteado por Marton en González-Ugalde (2014)— se caracteriza por intentar captar y describir cualitativamente las diferentes formas y maneras en que las personas ven o perciben un fenómeno. Permite así realizar un riguroso trabajo de levantamiento de información, análisis de esta y presentación de resultados; es decir que esta metodología permite describir el mundo tal como lo experimenta el sujeto que está aprendiendo.

En este sentido y de acuerdo con lo planteado por Marton (2007) en González-Ugalde (2014, p. 145):

El núcleo de la fenomenografía no es solo describir los fenómenos como otros los ven, sino también revelar y describir la variación en dichas experiencias; por ello, busca identificar la variación en las formas cualitativamente diferentes, en las cuales un fenómeno puede ser experimentado, percibido, comprendido o conceptualizado.

Comparación de resultados frente al problema

Al analizar los resultados obtenidos en el cuestionario de reflexión pedagógica y *KPSI* antes y después de la intervención, estos demuestran que los y las estudiantes de pedagogía en Educación Básica mejoran sus niveles de reflexión. Sin

embargo, consideramos que se debe evidenciar estos resultados, por lo que es necesario realizar un análisis tanto cuantitativo como cualitativo entre los resultados obtenidos en el pre y post test, estableciendo así conclusiones exactas sobre el progreso que han llevado a cabo las y los estudiantes de pedagogía de Educación Básica de la Universidad de Concepción.

Resultados comparativos del *KPSI* (parte estructurada) sobre el portafolio de aprendizaje

Síntesis comparativa de pre y post test del KPSI sobre el nivel conceptual

A partir del análisis del nivel conceptual del caso compuesto por doce estudiantes —y considerando los conocimientos previos en el pretest sobre el instrumento de evaluación tipo informe específicamente el portafolio— podemos constatar que estos responden por medio de categorías tales como:

La definición, el quién y qué evalúa, tipos de portafolio, el objetivo que se persigue en su elaboración, la estructura, la utilidad, las ventajas y desventajas y el uso actual de esta herramienta; luego de responder y analizar los resultados, los y las estudiantes se encuentran mayormente en la categoría «no estoy seguro de saber, no podría explicarlo», por lo que se infiere que ya traen un conocimiento previo de lo que se abordará; sin embargo, se deben afianzar todos estos conocimientos para lograr que los y las estudiantes adquieran un saber y con ello sean capaces de poder explicarlo.

Al contrario en el post-test del nivel conceptual el grupo participante se encuentra en su mayoría en la categoría «lo sé, y como lo sé, lo puedo explicar». Se infiere que se logró la adquisición de los conocimientos respecto al portafolio de aprendizaje, específicamente en cuanto a: la definición, el quién, y qué evalúa, tipos de portafolio, el objetivo que se persigue en su elaboración, la estructura, la utilidad, las ventajas y desventajas y el uso actual de esta herramienta de evaluación.

Síntesis comparativa de pre y post test del KPSI sobre el nivel procedimental

En el nivel de tipo procedimental referido a la aplicación del pretest, la mayoría del grupo participante se encuentra en el criterio «no estoy seguro de saber cómo se hace». Reflejan en ello que no presentan conocimientos previos en cuanto a su construcción, recolección, análisis y organización de evidencias, evaluación y toma de decisiones. Mientras que en el post-test, del caso de doce estudiantes se ubican con mayores porcentajes en el criterio «lo sé hacer, y puedo hacerlo»,

reflejando en ello que adquirieron habilidades en cuanto a su construcción, recolección, análisis y organización de evidencias, evaluación y toma de decisiones.

Síntesis comparativa de pre y post test del KPSI sobre el nivel actitudinal

Luego del análisis del pretest y post test del nivel actitudinal los y las participantes se inclinan mayormente en ambos momentos en la categoría «lo sé poner en acción y puedo demostrarlo». Por lo que es posible concluir que la gran mayoría es consciente de la construcción de un portafolio, además de compartir las reflexiones personales con sus pares con el fin de dar a conocer su propio trabajo; finalmente los y las estudiantes se muestran dispuestos a colaborar con sus compañeros y compañeras a la hora de la elaboración.

Tabla 1. Resultados comparativos del KPSI (parte no estructurada), análisis fenomenográfico sobre el portafolio de aprendizaje.

<p>Pregunta 1: <i>¿Qué es un portafolio de aprendizaje?</i></p> <p>Se concluye que en ambos casos los y las estudiantes definen el portafolio como un instrumento que potencia la capacidad organizativa por medio de la recopilación de evidencias durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>Pregunta 2: <i>¿Qué evalúa un portafolio de aprendizaje?</i></p> <p>En base a lo anterior se concluye que los y las estudiantes consideran que el portafolio evalúa un proceso determinado, además de considerar en ambos momentos la tridimensionalidad del aprendizaje, es decir, considerando conocimientos, habilidades y actitudes de los y las estudiantes.</p>
<p>Pregunta 3: <i>¿Quién o quiénes pueden evaluar un portafolio de aprendizaje?</i></p> <p>Luego del análisis y comparación de la información se finaliza con que los y las estudiantes coinciden que el portafolio de aprendizaje lo deben evaluar tanto los estudiantes en su proceso como, también los docentes a fin de mejorar sus propias prácticas pedagógica.</p>	<p>Pregunta 4: <i>¿Por qué o para qué es relevante evaluar un portafolio en una asignatura o módulo de aprendizaje?</i></p> <p>Luego de lo anterior se afirma que los y las estudiantes consideran que es importante evaluar el portafolio ya que, permite mantener un monitoreo constante del aprendizaje.</p>
<p>Pregunta 5: <i>¿Cuándo evaluar un portafolio de aprendizaje?</i></p> <p>Los y las estudiantes tanto en el post y pretest consideran relevante el hecho de evaluar el portafolio tanto al inicio, desarrollo y final del proceso ya que, permite realizar una retroalimentación constante, además de fomentar esta herramienta de trabajo como una evaluación de tipo formativa.</p>	<p>Pregunta 6: <i>¿Cómo se puede evaluar un portafolio de aprendizaje?</i></p> <p>Los y las estudiantes tanto en el pre como en el post test consideran, que es relevante evaluar un portafolio mediante algún tipo de instrumento de evaluación de tipo observación.</p>

<p>Pregunta 7: <i>¿Qué ventajas se pueden considerar al realizar un portafolio de aprendizaje?</i></p> <p>Finalmente se concluye que los estudiantes generan muchas ventajas por medio del trabajo con el portafolio de aprendizaje, pero la más relevante es la capacidad que ésta genera de retroalimentar el contenido y reflexionar acerca de cada uno de los aprendizajes adquiridos.</p>	<p>Pregunta 8: <i>¿Qué desventajas se pueden considerar al realizar un portafolio de aprendizaje?</i></p> <p>La desventaja que los y las estudiantes consideran relevante es el tiempo ya que, este se debe generar de manera continua, sistemática y a largo plazo.</p>
<p>Pregunta 9: <i>¿Cómo se puede reflexionar a partir de un portafolio de aprendizaje?</i></p> <p>Luego del post y pretest se concluye que los y las estudiantes, consideran que el portafolio potencia la habilidad de reflexionar sobre el proceso que adquieren en cada una de las clases, por lo que favorece una autoevaluación tanto de sí mismo como del docente, lo que conlleva a mejorar sus prácticas.</p>	

Análisis comparativo de los Niveles de Reflexión. Síntesis de los resultados del nivel Pre-reflexivo

Al aplicarse tanto el pretest como el post test se observa que mayormente los y las estudiantes se encuentran en la categoría “muy pocas veces”, es decir, dentro del nivel pre-reflexivo: Muy pocas veces realizan descripciones simples y automáticas sobre su práctica docente y de las diversas situaciones presentes en el aula, proponen soluciones a las diversas situaciones que enfrentan en su práctica docente, describen los problemas que se suscitan en su práctica docente atribuyendo la responsabilidad a otros actores, explican las situaciones ocurridas en su práctica docente basándose en creencias y posiciones personales y señalan o sugieren las necesidades de su grupo de alumnos pero no indican estrategias concretas para atenderlas.

Síntesis de los resultados del Nivel Superficial

Al aplicarse el pretest a los sujetos participantes podemos observar que mayormente los y las estudiantes se encuentran en la categoría «casi siempre», es decir, dentro del nivel de reflexión superficial: casi siempre realizan una descripción centrada en las estrategias y los métodos para alcanzar los objetivos determinados, proponen soluciones a las diversas situaciones que enfrentan en su práctica docente sustentada en un análisis previo de la situación, reflexionan reconociendo su responsabilidad en los problemas que se suscitan en su práctica docente, explican las situaciones ocurridas en su práctica docente basándose en creencias y posiciones personales y en los resultados de su experiencia y señalan necesidades específicas de su grupo e indican estrategias concretas para atenderlas.

Al aplicarse el post test a los estudiantes participantes podemos constatar que el mayor número de los y las estudiantes se encuentran en la categoría «siempre», es decir, dentro del nivel de reflexión superficial siempre realizan una descripción centrada en las estrategias y los métodos para alcanzar los objetivos determinados.

Síntesis de los resultados del Nivel Pedagógico

Al aplicarse tanto el pretest como el post test es posible observar que la mayoría de los y las estudiantes se encuentra en la categoría «casi siempre», es decir, dentro del nivel de reflexión pedagógica. La mayor parte realiza reflexiones basadas en la aplicación de conocimientos didácticos, teóricos o en investigaciones educativas y analiza el impacto que tienen las decisiones que toman sobre su práctica docente en el aprendizaje de los y las alumnos/as con la finalidad de mejorarlos.

Reflexionan reconociendo su responsabilidad en los problemas que se suscitan en su práctica docente y buscan soluciones para la mejora continua; asimismo, explican las situaciones ocurridas en dicha práctica basándose en los resultados de su experiencia, en el análisis de los fines y metas educativas y en las teorías que subyacen en los enfoques pedagógicos. Señalan, además, las necesidades específicas de su grupo de alumnos e indican algunas estrategias concretas para atenderlas sustentándolas en un marco teórico pedagógico.

Síntesis de los resultados del Nivel Crítico

Al efectuarse tanto el pretest como el post test, los y las estudiantes se encuentran en la categoría «casi siempre», es decir, dentro del nivel de reflexión crítico; *casi siempre* realizan una reflexión vinculando su práctica docente con las condiciones sociales y políticas en las que se desarrollan, investigan y analizan críticamente el impacto de las decisiones de su práctica docente en el aprendizaje de sus alumnos y alumnas con la finalidad de contribuir a la transformación social, analizan las implicancias morales y éticas, vinculadas a la equidad y justicia social. Las consecuencias de sus acciones en la práctica docente está inspirada en ideales democráticos y explican las situaciones ocurridas en su práctica docente basándose en los resultados de su experiencia, en el análisis de los fines y metas educativas y en las teorías que subyacen a los enfoques pedagógicos y reconociendo las implicancias sociales y políticas de su actuación.

Comparación del cuestionario: Parte no estructurada (Pre-Test)

Categoría I: Grado de Satisfacción en su desempeño profesional

Pregunta I: Relate lo más completo posible una experiencia pedagógica donde usted ha puesto en acción saberes evaluativos (conocimientos, habilidades y actitudes), y se ha sentido SATISFECHO(A), pues ha desplegado FORTALEZAS PEDAGÓGICAS en su desempeño profesional, indique las fortalezas que ha tenido.

Tabla 2. Niveles de reflexión respecto a la satisfacción del desempeño profesional.

Niveles de reflexión	Número de estudiantes	
	Pre - test	Post - test
Pre-reflexión	2	0
Reflexión superficial	2	3
Reflexión pedagógica	7	8
Reflexión crítica	0	1

Análisis del grado de satisfacción pedagógica de las y los estudiantes a nivel de fortalezas

En el pretest solo respondieron a esta pregunta once estudiantes de los cuales siete se presentan en un nivel pedagógico. Sus fortalezas se basan en un marco conceptual pedagógico y en la aplicación de conocimientos didácticos o investigaciones educativas, así como en las teorías que subyacen en los enfoques pedagógicos, y las conexiones entre dichos principios y la práctica en el aula. Analizan el impacto de las prácticas de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes y la forma de mejorar las actividades de aprendizaje. Finalmente, el futuro docente tiene como objetivo la mejora continua de la práctica y lograr el aprendizaje de todos los estudiantes.

Por otro lado, en el post test ocho estudiantes se encuentran en un nivel pedagógico con un alto nivel de reflexión sobre las metas educativas, basado en un marco conceptual pedagógico y en la aplicación de conocimientos didácticos o investigaciones educativas, así como en las teorías que subyacen a los enfoques pedagógicos, y las conexiones entre dichos principios y la práctica en el aula. Analizan el impacto de las prácticas de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes y la forma de mejorar las actividades de aprendizaje. Finalmente, el futuro docente tiene como objetivo la mejora continua de la práctica y lograr el aprendizaje de todos los estudiantes.

Sumado a lo anterior en el post test se encuentra ya un estudiante en nivel crítico. Quienes se encuentran en este nivel reflexionan vinculando su práctica docente con las condiciones sociales y políticas en las que se desarrollan, investigan y analizan críticamente el impacto de las decisiones de su práctica docente en el aprendizaje de sus alumnos y alumnas con la finalidad de contribuir con la transformación social, analizan las implicancias morales y éticas, vinculadas a la equidad y justicia social.

Categoría II: Grado de Insatisfacción en su desempeño profesional

Pregunta II: Relate lo más completo posible una experiencia pedagógica donde usted ha puesto en acción saberes evaluativos (conocimientos, habilidades y actitudes), y se ha sentido INSATISFECHO(A), pues ha desplegado DEBILIDADES PEDAGÓGICAS en su desempeño profesional, indique las debilidades que ha tenido.

Tabla 3. Grado de insatisfacción en el desempeño profesional.

Niveles de reflexión	Número de estudiantes	
	Pre - test	Post - test
Pre-reflexión	4	2
Reflexión superficial	4	7
Reflexión pedagógica	2	3
Reflexión crítica	0	0

Análisis del grado de insatisfacción pedagógica de las y los estudiantes a nivel de las debilidades

En el pretest coinciden dos niveles, tanto el pre-reflexivo como también el superficial, ambos con cuatro estudiantes por lo que se infiere que dentro del nivel de pre-reflexión reaccionan a las situaciones del aula de forma automática y rutinaria, sin un análisis previo, atribuyéndole la responsabilidad de los problemas a los estudiantes o a otros. Las creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son generalizadas y no se apoyan en la experiencia, en la teoría o en la investigación. Y no adaptan su enseñanza a las necesidades de los estudiantes.

En cuanto al nivel superficial los participantes consideran que las creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son compatibles con la evidencia de la experiencia, pero no se toman en cuenta las teorías pedagógicas. Podemos constatar una tendencia a centrarse en las estrategias y en los métodos utilizados

para alcanzar objetivos predeterminados. Asimismo, reconocen la importancia de tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes.

Sin embargo, en el post test aumenta el nivel de reflexión superficial, es decir, las creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son compatibles con la evidencia de la experiencia, pero no se toman en cuenta las teorías pedagógicas. Se centran en las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar objetivos predeterminados. Reconocen la importancia de tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes.

Discusión

Actualmente la reflexión pedagógica es un aspecto relevante dentro del proceso de formación inicial docente dado que fomenta la toma de conciencia respecto del quehacer, permitiendo detectar los problemas que emergen en las aulas proponiendo soluciones efectivas, que ayuden a superar las dificultades realizando mejoras adecuadas dependiendo de cada uno de los contextos en los que están insertos.

Sin embargo —y de acuerdo a la prueba diagnóstico «Formación Inicial Docente» del año 2016 aplicada a estudiantes de Educación General Básica de diferentes menciones— se concluye, en la Prueba de reflexión pedagógica, que los resultados en resolución de situaciones pedagógicas muestran que una proporción significativa de los y las estudiantes se encuentran en un nivel de desempeño bajo (“C” y “D”), presentando dificultades para proponer intervenciones pedagógicas que alcancen el objetivo indicado y justificarlas pedagógicamente.

En el sentido anterior —y basándonos en los resultados obtenidos en la fase diagnóstica de esta investigación-acción—, podemos constatar que los y las estudiantes de pedagogía en Educación General Básica no están alejados de los resultados anteriores ya que la mayoría de ellos se encuentran en niveles de pre-reflexión. Es decir que los profesores/as actúan ante los estudiantes —y ante diversas situaciones en la sala de clases— con cierto automatismo, sin tomar conscientemente en cuenta la posibilidad de la existencia de respuestas alternativas. Funcionan con respuestas reflejas y tienden a atribuir las dificultades y problemas a los estudiantes (o al entorno), tendiendo a verse a sí mismos/as como víctimas de las condiciones contextuales, de las circunstancias. Asimismo, tienden a tomar las cosas por sentado, no las cuestionan ni las problematizan y no adecúan sus enseñanza a las necesidades de los estudiantes y no las adaptan de acuerdo con las respuestas de los alumnos (Larrivee, 2004). Y, según la misma autora, actúan en un nivel superficial, es decir, que los profesores/as se centran

principalmente en las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar los objetivos predeterminados.

Debido a la problemática anterior la investigación-acción desarrollada se planteó como objetivo general implementar la estrategia evaluativa «portafolio de aprendizaje digital» como herramienta para desarrollar la reflexión pedagógica. Esto, por medio de las clases generadas en el electivo de «Instrumentos de evaluación no tradicionales», implementando una planificación que correlaciona tanto la reflexión como los contenidos propuestos en el electivo. Buscando de este modo fomentar la habilidad de reflexión en relación con el quehacer docente, dándole los conocimientos teóricos-prácticos para cumplir con los trabajos y con cada una de las reflexiones generadas clase a clase, permitiendo así una evaluación tridimensional (conocimientos, habilidades y actitudes), como lo plantean Barría Cisternas y Núñez Oviedo (2013), por medio de rúbricas analíticas de desempeño.

En el sentido anterior, se puede corroborar —de acuerdo con los resultados obtenidos en cada una de las fases de esta investigación-acción—, que las clases desarrolladas durante la fase de implementación y las diferentes instancias de trabajo y evaluación permitieron que los y las estudiantes aumentaran sus niveles de reflexión en torno a cada una de las temáticas abordadas. Podemos apreciar así una toma de conciencia respecto de la reflexión pedagógica. Se espera que estos avances en los y las estudiantes se continúen fomentando a medida que adquieran más experiencia profesional.

Con respecto a mi posición y mirada como investigadora de este trabajo, considero que la situación evaluativa respecto a las reflexiones clase a clase y toma de conciencia en torno a sus conocimientos, habilidades y actitudes no solo les será útil a los estudiantes —en esta etapa de su formación inicial—, sino que también como docentes a la hora de ejecutar las prácticas pedagógicas en los establecimientos educacionales, manifestándose estos avances en su quehacer docente.


Finalmente —y con una mirada personal— esta investigación-acción me sirvió para crecer profesionalmente respecto a efectuar una intervención junto con estudiantes en formación profesional inicial realizando docencia universitaria, lo que mejorara mis prácticas como profesional ya en ejercicio, además de actualizar mis conocimientos previos.

Referencias


- Barría Cisternas, C. y Núñez Oviedo, C. (2013). Concepciones de profesores respecto de un modelo de evaluación tridimensional para la evaluación de los aprendizajes. *Paideia, Revista de Educación*, 52, 71-97, enero-junio.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- García Muñoz, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. [Recuperado de: http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf> el 17 de abril de 2018].
- González-Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 141-158. Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/11862>. doi: doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.INFE
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4a. ed.). México D.F.: Mc Graw-Hill.
- Kemmis, S., McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Larrivee, B. (2004). Assessing teacher's level of reflective practice as a tool of change. Ponencia presentada en la *Tercera Conferencia Internacional sobre la práctica reflexiva*. Gloucester, Reino Unido. doi: 10.1080/14623940802207451
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Pérez Serrano, G. (1990). *La investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Sandín Esteban, M^a. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw Hill.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Editorial Paidós: Barcelona.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Anexo 1

Cuestionario de niveles de reflexión



Universidad de Concepción
Facultad de Educación
Magíster en Educación
Docente: Dra. Carla Barria Cisterna
Estudiantes: Carla Pozo Sáez



Cuestionario sobre Reflexión Docente

Nombre	Fecha
Carrera	Semestre que cursa:

I. PARTE ESTRUCTURADA

Instrucciones: Piense en las prácticas pedagógicas que ha realizado en la trayectoria de su formación y luego marque con una X en el casillero que le REPRESENTA A USTED según la frecuencia en que USTED realiza la acción en la práctica pedagógica:

Planteamiento	FRECUENCIA			
	1 Nunca	2 Muy pocas veces	3 Casi siempre	4 siempre
Dominio 1	Realizo una descripción simple y automática sobre mi práctica docente y de las diversas situaciones presentadas en el aula.			
	Las soluciones propuestas a las diversas situaciones que enfrente en mi práctica docente son automáticas (no se sustentan en un análisis previo).			
	Mis descripciones de los problemas que se suscitan en mi práctica docente atribuyen la responsabilidad a otros actores.			
	Explico las situaciones ocurridas en mi práctica docente basándome en creencias y posiciones personales.			
Dominio 2	Señalo o sugiero las necesidades de mi grupo de alumnos pero no indico las estrategias concretas para atenderlas.			
	Realizo una descripción centrada en las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar objetivos predeterminados			
	Las soluciones que propongo a las diversas situaciones que enfrente en mi práctica docente se sustentan en un análisis previo de la situación			
	En mis reflexiones reconozco mi responsabilidad en los problemas que se suscitan en mi práctica docente			
Dominio 3	Explico las situaciones ocurridas en mi práctica docente basándome en creencias y posiciones personales y en los resultados de mi experiencia			
	Señalo necesidades específicas de mi grupo de alumnos e indico estrategias concretas para atenderlas			
	Realizo una reflexión basada en la aplicación de conocimientos didácticos, teóricos o en investigaciones educativas.			
	Analizo el impacto de las decisiones sobre mi práctica docente en el aprendizaje de mis alumnos con la finalidad de mejorarlos.			
Dominio 4	En mis reflexiones reconozco mi responsabilidad en los problemas que se suscitan en mi práctica docente y busco soluciones para su mejora continua.			
	Explico las situaciones ocurridas en mi práctica docente basándome en los resultados de mi experiencia, en el análisis de los fines y metas educativas y en las teorías que subyacen a los enfoques pedagógicos.			
	Señalo necesidades específicas de mi grupo de alumnos e indico estrategias concretas para atenderlas sustentándolas en un marco teórico pedagógico.			
	Realizo una reflexión vinculando mi práctica docente con las condiciones sociales y políticas en las que se desarrolla			
Dominio 4	Investigo y analizo críticamente el impacto de las decisiones de mi práctica docente en el aprendizaje de mis alumnos con la finalidad de contribuir con la transformación social			
	Analizo las implicancias morales y éticas, vinculadas a la equidad y justicia social, y las consecuencias de sus acciones en la práctica docente inspirada en ideales democráticos			
	Explico las situaciones ocurridas en mi práctica docente basándome en los resultados de mi experiencia, en el análisis de los fines y metas educativas y en las teorías que subyacen a los enfoques pedagógicos y reconociendo las implicancias sociales y políticas de su actuación.			
	Señalo las acciones pedagógicas que realizo a partir de la reflexión crítica sobre mi práctica docente con miras a la transformación social			

1

Metacognición y bitácora escolar: su uso en el aprendizaje de Artes Visuales en Educación Básica

IGNACIO EDUARDO SEPÚLVEDA ZÚÑIGA

Resumen

La presente investigación-acción se sitúa en un establecimiento de Educación Municipal de la comuna de Talcahuano, el que cuenta con una matrícula de 1.093 estudiantes, distribuidos en veintiocho cursos desde prekínder hasta octavo básico. En este contexto, se estudia el uso sistemático de una bitácora escolar con el objetivo de fortalecer los niveles metacognitivos mediante una acción pedagógica, que responde a subsanar niveles de metacognición en estudiantes de sexto año básico. Desde esta perspectiva, el problema que se pretende resolver dice relación con los resultados obtenidos por los y las estudiantes al momento de plantear la realización de tareas que demandan escritura y reflexión. Lo anterior, hace suponer que existen debilidades en las estrategias didácticas y evaluativas de la acción docente. Desde esta problemática, para dar solución se realiza una acción pedagógica utilizando la investigación-acción, la cual contempla cuatro etapas. La primera consiste en el «Diagnóstico para la Acción Pedagógica», la cual identifica las principales fortalezas y debilidades que presentan los y las estudiantes de sexto básico; la segunda etapa consiste en el «Diseño de la Acción Pedagógica», la cual busca planificar las acciones que ayudarán a subsanar la problemática; la tercera etapa contempla la «Implementación de la Acción Pedagógica» en la que se busca el fortalecimiento de las debilidades identificadas y planificadas en relación con los niveles reflexivos o metacognitivos de los y las estudiantes; finalmente la cuarta etapa de «Evaluación de la Acción Pedagógica», la cual permite a los discentes a reflexionar en cuanto al uso sistemático de la bitácora y sus alcances en cuanto al fortalecimiento de la problemática de estudio.

Palabras clave: Acción pedagógica, bitácora escolar, metacognición.

Introducción

EN ESTE ARTÍCULO PRESENTAMOS los resultados de nuestra investigación sobre la relación existente entre el uso sistemático de una bitácora escolar y los cambios en los niveles metacognitivos alcanzados por los y las estudiantes de sexto año básico de un establecimiento de dependencia municipal de la comuna de Talcahuano, región del Biobío.

La importancia del estudio nace desde las debilidades presentadas por los y las estudiantes al enfrentarse a tareas que demandan escritura y reflexión en rela-

ción con diversas tareas que les plantean las diferentes asignaturas del currículo nacional. A lo anterior, se manifiesta el bajo puntaje de los resultados SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) del año 2016 para 4° básico y que actualmente son los mismos y mismas participantes de este estudio. Los resultados mencionados anteriormente indican que en relación con la prueba de comprensión lectora los y las estudiantes alcanzan un nivel medio bajo, lo cual significa que al leer diferentes textos presentan dificultades para alcanzar una comprensión global del texto, al igual que realizar inferencias, localizar información y reflexionar sobre lo leído. Por esto mismo, nos propusimos sistematizar el uso de una bitácora escolar en la asignatura de Artes Visuales.

En cuanto a la bitácora, su uso se destina para ejercitar la metacognición y se centra en una reflexión constante acerca de lo que el o la estudiante se encuentra aprendiendo; es así, como Campirán (2000) declara que el uso de la bitácora permite una reflexión profunda acerca de una situación general o particular, la cual puede ser utilizada tanto como estrategia didáctica de aprendizaje, como de enseñanza (p. 35).

Lograr el uso sistemático de una bitácora escolar en estudiantes usualmente requiere de compromiso y responsabilidad al momento de desarrollar este instrumento. El cumplimiento de su uso permitirá al discente recordar, retroalimentar y reflexionar en cuanto a su proceso de enseñanza-aprendizaje.

El estudio que a continuación sintetizamos se realizó en la asignatura de Artes Visuales con el fin de contribuir al desarrollo del pensamiento reflexivo a través del aprendizaje de los conceptos asociados a las Artes Visuales, los que corresponde enseñar en la unidad número dos, a saber: «La escultura como medio de expresión y creación. Realización de trabajos artísticos que usen el volumen y el espacio.» (Unidad de Currículum y Evaluación, MINEDUC).

Las interrogantes que inspiraron nuestra investigación fueron: ¿Cuán fructífera puede ser la implementación de la bitácora escolar en la enseñanza de Artes Visuales? ¿Es un medio realmente adecuado para desarrollar las capacidades metacognitivas de los estudiantes o su aplicación no es realista?

Objetivos de nuestra indagación

El objetivo general de nuestro estudio consistió en diseñar e implementar una acción pedagógica en la asignatura de Artes Visuales que incorpore la bitácora escolar como instrumento que fortalezca la reflexión en niños de sexto básico de la Escuela Básica Cerro San Francisco.

Los objetivos específicos apuntaron a:

- a) Diagnosticar los niveles de metacognición en que se encuentran los estudiantes de sexto año básico.
- b) Diseñar una acción pedagógica que implemente el uso sistemático de una bitácora escolar en estudiantes de sexto año básico.
- c) Implementar una bitácora como acción pedagógica, para fomentar la metacognición en los estudiantes de sexto año básico.
- d) Evaluar el resultado de la implementación de la bitácora como acción pedagógica, en relación con los niveles de metacognición alcanzados por los estudiantes de sexto año básico.

Metodología

Con el fin de fortalecer la problemática en estudio, la investigación-acción se enfocó en diseñar e implementar una acción pedagógica en la asignatura de Artes Visuales que incorporase la bitácora escolar como instrumento que apoye el desarrollo de la reflexión en niños de sexto básico de la Escuela Básica Cerro San Francisco. Por ende, la intervención se dividió en cuatro etapas: a) Diagnóstico para la acción pedagógica; b) Diseño de la acción pedagógica; c) Implementación de la acción pedagógica y d) Evaluación de la acción pedagógica.

Descripción de la implementación

Primera etapa: Diagnóstico para la acción pedagógica

En esta etapa identificamos el problema de investigación y aplicamos dos instrumentos de recogida de datos —los cuales fueron validados antes de su aplicación— a cuarenta alumnos pertenecientes al 6° C de la escuela participante en la acción.

Primer Instrumento: Aplicamos un instrumento en formato KPSI (*Knowledge and Prior Study Inventory*) a cuarenta estudiantes del 6° C, el cual está diseñado en relación con el uso y la estructura de una bitácora escolar¹. Dicho instrumento

¹ El método conocido por sus siglas en inglés KPSI (*Knowledge and Prior Study Inventory*) es —según Jerez García y Montero Pozo, 2016— una creación de Young y Tamir que data del 1977. Consiste en un formulario destinado a la autoevaluación del estudiantado de una forma sencilla. Es una técnica que apunta a que los estudiantes «se den cuenta por ellos mismos qué conocen al comienzo de un tema, curso o asignatura. El formulario debe realizarse en dos momentos solamente, antes de comenzar con la explicación de los contenidos y al final...» (Jerez García y Montero Pozo, 2016, p. 266). Gracias a esto los estudiantes tendrán conocimiento de qué cosas nuevas han aprendido en el transcurso de las explicaciones y qué saberes creían correctos pero eran erróneos.

consta de una parte estructurada que se distribuye en las dimensiones de conocimientos, habilidades y actitudes, y otra parte no estructurada con el planteamiento de una pregunta que va en relación con el objetivo del uso de la Bitácora.

Segundo Instrumento: Aplicamos un instrumento en formato KPSI a cuarenta estudiantes del 6° C, el cual está diseñado para responder a un diagnóstico en relación con los contenidos asociados a la unidad dos de Artes Visuales para sexto básico. Consta de una parte estructurada que se distribuye de manera tridimensional en las dimensiones de conocimientos, habilidades y actitudes, y otra parte no estructurada que plantea la narración de un procedimiento escultórico.

Segunda etapa: Diseño de la acción pedagógica

En el transcurso de la segunda etapa planificamos las metodologías y los contenidos en relación con la unidad número dos de Artes Visuales para sexto básico al igual que las herramientas que se ocupan en cada sesión de la implementación de la acción pedagógica. Para la primera sesión de esta etapa aplicamos dos instrumentos de recolección de datos en formato KPSI; el primero de ellos sirvió de diagnóstico en cuanto al uso y estructura de la bitácora escolar y el segundo como diagnóstico en relación con los contenidos correspondientes a la unidad dos de Artes Visuales para 6° básico.

Para la segunda sesión de la implementación de la acción pedagógica diseñamos una estructura y un protocolo para la creación de la bitácora. Estos proporcionaron las instrucciones detalladas de todos los aspectos que los estudiantes debían considerar al momento de usar la bitácora escolar.

Tercera etapa: implementación de la acción pedagógica

En la tercera etapa, llevamos a cabo la implementación de la acción pedagógica, la cual se realizó durante cinco clases de noventa minutos. Esta acción se desarrolló en función de una matriz de contenidos asociados a la unidad número dos de la asignatura de Artes Visuales.

Métodos de registro y análisis de la información

En el siguiente apartado describiremos los instrumentos utilizados para la recolección de información en la etapa diagnóstica de la acción pedagógica, durante

la etapa de implementación de la acción pedagógica y los aplicados finalmente en la etapa de evaluación de la acción pedagógica. Detallamos, por último, la metodología con la que analizamos los datos obtenidos.

Los instrumentos aplicados para recoger la información y sustentar la problemática de estudios fueron los siguientes: para la etapa diagnóstica de la acción pedagógica aplicamos un test KPSI relacionado con el uso y estructura de una bitácora escolar y un segundo test KPSI. Este último concierne con los contenidos asociados a la unidad aplicada en la implementación de la acción pedagógica.

a) Pretest basado en una estrategia KPSI para el uso y estructura de una bitácora diagnóstico: Como hemos señalado en la descripción del diseño, se trata de un instrumento que consta de una primera parte estructurada, que se divide en las dimensiones de conocimientos, habilidades y actitudes. La segunda parte corresponde a una no estructurada, en la cual se realiza una pregunta abierta. Este instrumento determina si él o la estudiante tiene conocimientos sobre el uso y la estructura de la bitácora y si logra identificar el objetivo del uso sistemático del instrumento bitácora escolar.

b) Pretest basado en la estrategia KPSI sobre la unidad Dos, Artes Visuales diagnóstico: Este Instrumento consta de una primera parte estructurada, que se divide en las dimensiones de conocimientos, habilidades y actitudes, en las cuales el o la estudiante evidencia el dominio de los contenidos asociados a la unidad número dos para sexto año básico en la asignatura de Artes Visuales.

La segunda parte del instrumento corresponde a una sección no estructurada, en la que se realiza una pregunta abierta en la cual él o la estudiante relata un procedimiento escultórico, con el objetivo de determinar el nivel metacognitivo en el cual se encuentra debido a la reflexión realizada en su relato.

Al finalizar la unidad educativa utilizamos dos instrumentos, uno de observación basado en una «Rúbrica Analítica», que determina el logro de los aprendizajes en una actividad práctica de un procedimiento escultórico. El otro instrumento usado se basó en una observación de «Lista de Cotejo» el cual determina el uso sistemático de la bitácora escolar. También, se utiliza la información para contrastar los datos relacionados con los niveles de metacognición alcanzados por los y las estudiantes.

Procedimientos de análisis de la información

Los datos obtenidos a través de la parte *estructurada* de los test KPSI se registraron en el resumen de este y apartados según las dimensiones de conocimiento, habilidades y actitudes. En el resumen mencionado se indica el número de estudiantes que se sintieron representados con cada una de las categorías de desempeño, de este modo, se obtiene una visión global e individual de los enunciados en que los estudiantes muestran mayor fortaleza y debilidades.

Para analizar los datos obtenidos con la aplicación de los test KPSI realizamos un estudio de tipo porcentual, el cual pretende recoger y medir la información de la parte estructurada de los test anteriormente mencionados de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o variables a las que se refieren.

En este caso, se pretende hacer un análisis de la cantidad de estudiantes que responden a las siguientes categorías de desempeño separadas por cada dimensión:

- Dimensión conocimiento*: 1: No lo sé 2: No estoy segura (o) de saberlo 3: Lo sé y puedo explicárselo a mis compañeros(as).
- Dimensión habilidades*: 1: No lo sé poner en acción 2: No estoy segura (o) de poder ponerlo en acción 3: Lo sé poner en acción.
- Dimensión actitudes*: 1: No lo sé poner en acción 2: No estoy segura (o) de poder ponerlo en acción 3: Lo sé poner en acción.

Esta situación permite una apreciación general de aquellos enunciados en los cuales los estudiantes presentan mayores fortalezas o debilidades con respecto al uso y estructura de una bitácora escolar o los conocimientos asociados a la segunda unidad educativa para la asignatura de Artes Visuales.

Los datos obtenidos a través de la parte *no estructurada* de los test KPSI fue analizada mediante un enfoque cualitativo, a través del método de la fenomenografía, el cual se caracteriza por un riguroso trabajo de levantamiento de información, análisis y presentación de resultados. También la fenomenografía como enfoque de investigación, tiene por objetivo identificar y describir las formas cualitativamente diferentes cómo las personas experimentan, comprenden o perciben fenómenos de su entorno. (Marton en González-Ugalde, 2014, pp. 143-144)

Para ello presentamos el análisis fenomenográfico en esta investigación como una sección de aspectos variantes y otra con aspectos invariantes, además de las conclusiones o interpretaciones de estos aspectos. En los aspectos variantes se

detallan todas las respuestas dadas por los y las estudiantes que son diferentes a las demás. En los aspectos invariantes, se detallan todas las respuestas por los y las estudiantes que son similares o iguales entre sí. En las conclusiones, se define la apreciación que se obtuvo mediante las respuestas variantes y no variantes, sostenidas por el marco teórico.

Los datos obtenidos a través de los instrumentos evaluativos de la Rúbrica analítica y la Lista de cotejo se analizan de manera general por medio de un enfoque edumétrico. Este consiste en comparar los resultados de los estudiantes con los objetivos que se propusieron con el instrumento; posteriormente se hace conversión del puntaje a calificación, con un 60% de exigencia para la nota mínima u obligatoria. De esta manera, se pretende sustentar el cumplimiento de la Implementación de la Acción Pedagógica y apoyar de forma cuantitativa a los niveles alcanzados en relación con la metacognición estipulados en el marco teórico.

A continuación presentamos en la tabla uno los resultados comparativos de la estrategia KPSI (parte estructurada) en relación con los contenidos asociados a la segunda unidad de Artes Visuales.

Tabla 1. Comparación de los resultados unidad dimensión conocimiento.

Indicadores Dimensión Conocimiento	Categorías de desempeño											
	1: No lo sé				2: No estoy segura (o) de saberlo				3: Lo sé y puedo explicárselo a mis compañeros			
	Pretest		Post test		Pretest		Post test		Pretest		Post test	
	Nº Est.	%	Nº Est.	%	Nº Est.	%	Nº Est.	%	Nº Est.	%	Nº Est.	%
Definir el concepto de forma escultórica	12	40	1	3,3	15	50	6	20,0	3	10	23	76,7
Definir los conceptos de formas cóncavas y convexas	13	43,3	2	6,7	16	53,3	6	20,0	1	3,3	22	73,3
Definir formas geométricas y orgánicas	11	36,7	3	10,0	13	43,3	9	30,0	6	20	18	60,0
Señalar esculturas de artistas chilenos	9	30	2	6,7	11	36,7	9	30,0	10	33,3	19	63,3
Señalar esculturas insertas en el arte contemporáneo	7	23,3	7	23,3	16	53,3	9	30,0	7	23,3	14	46,7

El análisis de los resultados obtenidos en el pretest en relación con la dimensión de conocimientos declarados en la unidad Dos en los programas de estudio de la asignatura de Artes Visuales, destaca que gran parte de los estudiantes no están seguros de saber los contenidos asociados a la dimensión. Sin embargo, a partir del análisis de los resultados obtenidos en el post test, destaca que la mayoría de los estudiantes están seguros de saber los contenidos asociados a la dimensión y son capaces de explicarlos a sus compañeros.

Tabla 2. Comparación de los resultados de la unidad dimensión habilidades.

Indicadores de la Dimensión Habilidades	Categorías de desempeño											
	1: No lo sé poner en acción				2: No estoy segura (o) de poder ponerlo en acción				3: Lo sé poner en acción			
	Pretest		Post test		Pretest		Post test		Pretest		Post test	
	Nº de Est.	%	Nº de Est.	%	Nº de Est.	%	Nº de Est.	%	Nº de Est.	%	Nº de Est.	%
Dominar materiales ligados a la escultura	9	30	3	10,0	11	36,7	6	20,0	10	33,3	21	70,0
Producir esculturas con técnicas asociadas a las artes visuales	6	20	2	6,7	16	53,3	11	36,7	8	26,7	17	56,7
Analizar obras escultóricas en cuanto a técnica, materialidad y forma	7	23,3	1	3,3	14	46,7	12	40,0	9	30	17	56,7

En los resultados obtenidos al analizar el pretest —en cuanto a la dimensión de las habilidades declaradas a desarrollar por parte de los estudiantes en los programas de estudio de Artes Visuales— se observa que predomina la categoría inseguridad de saber ponerlas en acción. No obstante, los resultados obtenidos en el post test, en cuanto a las habilidades propuestas en los programas de Artes Visuales de la unidad Dos, se observa que la mayoría de los estudiantes declaran ser capaces de ponerlas en acción.

Tabla 3. Comparación de los resultados unidad dimensión actitudes.

Indicadores Dimensión Actitudes	Categorías de desempeño											
	1: No lo sé poner en acción				2: No estoy segura (o) de poder ponerlo en acción				3: Lo sé poner en acción			
	Pretest		Post test		Pretest		Post test		Pretest		Post test	
	N° de Est.	%	N° de Est.	%	N° de Est.	%	N° de Est.	%	N° de Est.	%	N° de Est.	%
Demstrar disposición a expresar artísticamente propias ideas y sentimientos	10	33,3	6	20,0	11	36,7	14	46,7	9	30	10	33,3
Ejecutar con responsabilidad los procedimientos de técnicas escultóricas	9	30	3	10,0	11	36,7	11	36,7	10	33,3	16	53,3
Promover y realizar el trabajo clase a clase en función de sus aprendizajes	4	13,3	1	3,3	11	36,7	10	33,3	15	50	19	63,3

En cuanto a los resultados del pretest obtenido en el estudio en relación con las actitudes propuestas en la unidad Dos de los programas de estudios de Artes Visuales, podemos observar que:

Por un lado, la mayoría de los estudiantes no presenta seguridad de saber poner en acción el demostrar disposición a expresar artísticamente ideas propias y sentimientos (36,7%), como así también el ejecutar con responsabilidad los procedimientos de técnicas escultóricas (36,7 %). Por otro lado, la mayoría de los estudiantes declara saber poner en acción la actitud relacionada con promover y realizar el trabajo clase a clase en función de sus aprendizajes. En consecuencia, al obtener los resultados del post test podemos observar que la mayoría de los estudiantes se siente capaz de poner las actitudes en acción.

Presentamos a continuación en la Tabla 4 el análisis fenomenográfico de los resultados comparativos del test KPSI, para la Unidad dos de Artes Visuales, correspondiente a la parte no estructurada del instrumento.

Tabla 4. Comparación fenomenográfica.

Análisis parte no estructurada de test KPSI en relación con los contenidos sobre la unidad Dos de la asignatura de Artes Visuales			
<p>A continuación, lea el enunciado planteado y reflexione de acuerdo con las acciones realizadas en la trayectoria de su formación como estudiante.</p> <p>“Relate lo más claro posible una experiencia donde usted ha puesto en acción un procedimiento para la creación de una escultura”.</p>			
Pretest		Postest	
Aspectos variantes	Aspectos invariantes	Aspectos variantes	Aspectos invariantes
<p>–Tres estudiantes no responden a la pregunta realizada.</p>	<p>–Veinticinco estudiantes relatan en primera persona, contestando que “nunca he hecho una escultura”, “nunca he experimentado un procedimiento escultórico” o “yo he realizado una escultura”.</p> <p>–Dos estudiantes hablan en tercera persona, contestando que “en cuarto básico hicimos una escultura con greda”.</p>	<p>–Cuatro estudiantes no saben o no contestan el enunciado planteado.</p>	<p>–Quince estudiantes escriben en primera persona describiendo el procedimiento para la creación de una escultura, aluden a lo siguiente en sus respuestas: “yo hice el papel maché...”, “yo hice la escultura...”, “me gustó porque era muy entretenido”.</p> <p>–Ocho estudiantes hablan en primera persona y manifiestan la intención de participar en relación con lo que narran en el relato, aluden a lo siguiente en sus respuestas: “lo hice en mi casa... y en clases hice la escultura...”, “corté diario en agua y lo dejé por un día... después con mini pimer lo molí y le saqué el agua...”.</p> <p>–Dos estudiantes manifiestan autoobservación al narrar el procedimiento para la creación de una escultura, aluden a lo siguiente en sus respuestas: “... con esfuerzo y cariño al final terminé el trabajo y lo hice así: primero modelé la cara, después seguí haciendo los pies, seguí con los brazos que me costaron muchísimo pero lo que más me costó fue la cabeza...”, “luego de eso lo deje reposar para luego sacarlo de la bolsa y luego estaba lleno de agua, eso fue muy raro, pero bueno, hice la forma de una escultura y la deje reposar...”.</p>
Conclusión		Conclusión	
<p>De acuerdo con el enunciado planteado, podemos mencionar que veinticinco estudiantes narran en primera persona, lo cual, según Campirán 2003, en Hernández (2005) se encontrarían en Nivel 1 de metacognición, consciente e involuntaria.</p>		<p>De acuerdo con el enunciado planteado, podemos mencionar que, según el autor, Campirán 2003, en Hernández (2005), quince estudiantes se encuentran en Nivel 1 de metacognición, Consciente e involuntaria, ocho estudiantes en Nivel 2 de metacognición, Consciente y voluntaria y dos estudiantes en Nivel 3 de metacognición, Metódica.</p>	

Datos adicionales obtenidos en la etapa de implementación de la acción pedagógica

A continuación, presentamos por medio de la siguiente tabla como dato adicional, las calificaciones obtenidas al término de la etapa de implementación de la acción pedagógica.

Tabla 5. Calificaciones procedimiento escultórico y bitácora.

Estudiante	Calificación Bitácora	Calificación Procedimiento Escultórico	Conclusiones
1	6.8	7.0	<p>Los siguientes datos obtenidos corresponden a la población objetivo de treinta estudiantes de un sexto año básico, de un total de cuarenta alumnos y alumnas que corresponden a la matrícula total del curso seleccionado. Estos se escogieron según requisitos mínimos relacionados a la asistencia constante a las clases realizadas en la etapa de la Implementación de la Acción Pedagógica.</p> <p>Los datos reflejados en esta tabla corresponden a los resultados obtenidos luego de la aplicación de una rúbrica analítica de desempeño la cual midió un procedimiento escultórico y la aplicación de una lista de cotejo que evaluó el uso sistemático de la bitácora escolar. Estos datos obtenidos mediante los instrumentos mencionados se analizaron de manera general por medio de un enfoque edumétrico que consiste en comparar los resultados de los estudiantes con los objetivos que se propusieron con el instrumento, posteriormente se hace conversión del puntaje a calificación, con un 60% de exigencia para la nota mínima u obligatoria.</p> <p>Finalmente, cabe señalar que el aumento de nivel metacognitivo visualizado en el análisis fenomenográfico con respecto a la unidad de aprendizaje de la etapa de evaluación de la acción pedagógica se relaciona directamente con las calificaciones alcanzadas al analizar sus bitácoras y el desarrollo del procedimiento escultórico al finalizar la Acción Pedagógica.</p>
2	7.0	7.0	
3	5.5	6.0	
4	7.0	7.0	
5	7.0	6.8	
6	7.0	7.0	
7	6.4	7.0	
8	5.1	6.0	
9	7.0	7.0	
10	5.9	6.5	
11	4.2	5.3	
12	5.5	7.0	
13	5.7	7.0	
14	7.0	7.0	
15	7.0	6.5	
16	5.3	6.5	
17	5.7	6.8	
18	5.5	6.0	
19	7.0	7.0	
20	5.1	7.0	
21	6.8	7.0	
22	5.3	7.0	
23	6.4	6.5	
24	5.3	7.0	
25	5.9	6.0	
26	4.9	7.0	
27	7.0	7.0	
28	5.9	6.8	
29	5.5	6.8	
30	7.0	7.0	

Discusión

Según Glaser (1994, en Osses y Jaramillo, 2008), la metacognición es una de las áreas de investigación que más ha contribuido a la configuración de las nuevas concepciones del aprendizaje y de la instrucción. A medida que se han ido imponiendo las concepciones constructivistas del aprendizaje, se ha ido atribuyendo un papel creciente a la conciencia que tiene el sujeto y a la regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje (s/p).

Desde lo anterior, mencionaremos los resultados de la parte no estructurada del post test de la evaluación de la acción pedagógica obtenidos en la investigación en relación con el uso sistemático y estructurado del instrumento bitácora escolar. Esta pesquisa indica que veintiún estudiantes mencionan que el objetivo del uso de una bitácora es reflexionar acerca de lo aprendido. Tales respuestas apuntan hacia el objetivo citado en el marco teórico de este estudio. El objetivo del uso de la bitácora corresponde a que el estudiante reflexione acerca de los aprendizajes alcanzados (Barrales, Villalobos, Landín, Pérez, Cruz y Rodríguez, 2012, p. 37).

Así también, se contrastan los resultados de la parte estructurada obtenidos en el post test de la evaluación de la acción pedagógica, los cuales arrojan resultados favorables con respecto al estudio realizado desde las dimensiones de conocimiento, habilidades y actitudes. Los resultados apuntan a un porcentaje superior al 50% en que los y las estudiantes saben poner en acción y pueden explicarles a sus compañeros elementos y conceptos asociados al uso sistemático de la bitácora.

En cuanto a la metacognición, podemos considerar que los y las estudiantes se encuentran en constante enseñanza y aprendizaje, en condiciones en que todos y todas aprenden de diferente forma. Lograr metacognición en ellos implica que aprendan a aprender, que el aprender sea de forma autónoma y autorregulada, pretendiendo convertirse en una necesidad para lograr el aprendizaje.

Con relación a lo anterior, en la etapa de «Diagnóstico de la Acción Pedagógica», veinticinco de los treinta estudiantes se encontraban en Nivel 1 de metacognición Consciente e involuntaria y según la literatura la describe de la siguiente forma: El sujeto se da cuenta de su proceso por la observación de otro. El sujeto incluye en sus anotaciones que describen actividades realizadas en la clase. Uno de los cambios observables, es que el sujeto cambia su redacción en tercera persona a una primera persona. Lo anterior apunta a que, el o la estudiante se hace responsable de lo que expresa y de lo que realiza (Campirán 2003, en Hernández, 2005, p. 27). Sin embargo, cinco de los treinta estudiantes no alcanzan ninguno de los niveles propuestos por Campirán, por lo cual no aplican en el análisis.

En relación con los resultados obtenidos en la etapa de «Evaluación de la Acción Pedagógica» doce de los treinta suben de nivel Metacognitivo, de los cuales ocho de los estudiantes alcanzan el Nivel 2 de metacognición y según la literatura, se describe de la siguiente forma: El sujeto observa, realiza y pide retroalimentación sobre su actuar con la intención de pedir ayuda para lograr el proceso. Por ejemplo: El o la participante dice “quiero hacerlo” y lo hace. También manifiesta la intención de participar, por ejemplo: “estaba en mi casa y comencé

a observar con más detalle...” o “decidí no participar y observar” (Campirán 2003, en Hernández, 2005, p. 27).

Por otro lado, dos estudiantes suben al nivel tres de metacognición, Metódica, el que según la literatura se propone de la siguiente forma: El sujeto busca intencionalmente darse cuenta de algo, contando con una reflexión directa de lo que hace. Este nivel se da durante el desarrollo de las actividades, expresando ideas como “estaba realizando el ejercicio y me di cuenta...” (p.28). Así también, se observa que dos estudiantes ascienden al primer Nivel de metacognición, consciente e involuntaria propuesto por Campirán (2003) en la literatura del estudio.

Finalmente, cabe señalar que el aumento de nivel se relaciona directamente con las calificaciones alcanzadas al analizar sus bitácoras y el desarrollo del procedimiento escultórico al finalizar la Acción Pedagógica.

Conclusiones

En este apartado presentamos los principales hallazgos y resultados obtenidos de la investigación-acción confrontándolos con el objetivo general y los objetivos específicos declarados en este estudio.

El objetivo general que orientó nuestra indagación consistió en: Diseñar e implementar en la asignatura de Artes Visuales una Acción Pedagógica que incorporase la bitácora escolar como instrumento que fortalezca la reflexión en niños de sexto básico de la Escuela Básica Cerro San Francisco.

El resultado obtenido en la implementación del uso sistemático de una bitácora escolar permitió que los y las estudiantes hicieran un acercamiento hacia la observación y comprensión de los aprendizajes que iban alcanzando clase a clase. De acuerdo con Flavell (1976) —en Osses Bustingorry y Jaramillo Mora (2008)— la metacognición se refiere “al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos” (p. 191).

Sin embargo, a pesar de que algunos estudiantes lograron subir su nivel de metacognición no se puede generalizar ya que es menor al 50% de los sujetos en estudio. Esto se puede originar por diversos factores ya sean intrínsecos y extrínsecos, como, por ejemplo, el compromiso, la responsabilidad, la constancia, la rigurosidad, el tiempo de duración de la implementación entre otros.

Finalmente, podemos constatar que en la etapa de «Evaluación de la Acción Pedagógica» el 70% de los y las estudiantes reconocen el objetivo del uso sistemático de la bitácora escolar, refiriéndose —en sus respuestas en la parte no

estructurada del instrumento autoevaluativo KPSI— sobre el uso y la estructura de la bitácora tal como lo propone la literatura utilizada en este estudio. Hernández (2005) señala que la elaboración e implementación de una bitácora escolar propicia inicialmente una construcción del aprendizaje por parte de los y las estudiantes de forma individual por medio de la reflexión de las instancias educativas, seguidamente, durante su constructo se generan nuevas instancias, en las cuales la construcción del aprendizaje de manera individual se transforma en una instancia de enseñanza-aprendizaje de tipo grupal, en la que los y las estudiantes reflexionan y modelan su estructura cognitiva a partir de la reflexión de sus otros pares (p.29).

Volvamos ahora la mirada hacia los objetivos específicos que orientaron nuestra indagación para confrontarlos con nuestros resultados:

Primer objetivo específico:

Nuestro primer objetivo específico consistió en diagnosticar los niveles de metacognición en que se encuentran los estudiantes de sexto año básico. Este objetivo fue logrado en un ciento por ciento ya que todos los y las estudiantes fueron evaluados en la primera etapa diagnóstica de la acción pedagógica. Los resultados obtenidos se condicen con los obtenidos en el SIMCE 2016, puesto que estos muestran que los estudiantes se encasillan en niveles inferiores de metacognición y por ende reflexivos.

Segundo objetivo específico:

Nuestro segundo objetivo específico fue diseñar una acción pedagógica que implementase el uso sistemático de una bitácora escolar en estudiantes de sexto año básico. Este objetivo se cumplió, puesto que se diseñó una acción pedagógica que tomó en consideración el análisis de diagnóstico aplicado en la etapa anterior mencionada en el primer objetivo específico. Esta etapa permitió planificar todas las acciones posteriores en cuanto a metodologías, contenidos o acuerdos; los cuales se aplicaron en la implementación del estudio. También en el transcurso de esta etapa se aplicaron los instrumentos de recolección de datos mencionados en la etapa diagnóstica de la acción pedagógica.

Tercer objetivo específico:

El tercer objetivo específico apuntó a implementar una bitácora como acción pedagógica, para fomentar la metacognición en los estudiantes de sexto año básico. Este objetivo se alcanzó, ya que logramos concretizar todo lo planificado en el

diseño de la implementación de la acción pedagógica. Durante el cumplimiento de este objetivo específico se preparó al estudiante, con el objetivo de convertirlo en una persona autónoma, capacitado para identificar sus logros y aprendizajes que fue adquiriendo en su camino hacia la metacognición.

Cuarto objetivo específico:

El cuarto objetivo específico estuvo enfocado a evaluar el resultado de la implementación de la bitácora como acción pedagógica, en relación con los niveles de metacognición alcanzados por los estudiantes de sexto año básico. Este objetivo se cumplió según lo planificado; se logró un avance de acuerdo con los resultados obtenidos, pero no significativo, ya que menos del 50% de los y las estudiantes alcanzaron un siguiente nivel metacognitivo. Sin embargo, se pesquian resultados iguales o superiores al 60% en relación con que pueden poner en acción, que saben y le pueden explicar a sus compañeros aspectos relacionados a uso y estructura de una bitácora escolar.

De lo anterior, también podemos señalar que los y las estudiantes lograron desarrollar un trabajo sistemático en cuanto al uso de la bitácora; se consiguió formar actitudes sobre responsabilidad, compromiso y fueron capacitados para buscar e integrar información. Finalmente, pudimos observar las altas complejidades de la aplicación de una bitácora, además de su uso sistemático. Sin embargo, se caracterizó como una estrategia sencilla en su comprensión y efectiva para el proceso de fortalecimiento de la metacognición, siempre que esta se desarrolle de forma sistemática y de la manera adecuada.

Reflexión pedagógica en cuanto a las debilidades y proyecciones del estudio

El diseño, implementación y reflexión de una estrategia didáctica y evaluativa fue de gran importancia, ya que permitió desarrollar tareas que demandaron escritura y reflexión tanto para los y las estudiantes, como para el docente quien en su rol de guía pudo constatar el cumplimiento de la estrategia planteada en este estudio.

Como ejecutor del estudio realizado reflexiono a partir de las siguientes debilidades y proyecciones de la investigación:

Debilidades del estudio

–Para subsanar la problemática estudiada en relación con las debilidades reflexivas de las y los alumnos, se necesita una implementación con más sesiones de intervención. Esto con el objetivo de beneficiar la sistematización del uso de la

bitácora, ya que por las limitaciones de tiempo solo se pudieron llevar a cabo siete clases entre las etapas de diagnóstico de la acción pedagógica, implementación y evaluación de la acción pedagógica.

Proyecciones del estudio realizado

- Se espera realizar un estudio que desarrolle una investigación similar a la estrategia didáctica y evaluativa que se efectuó, pero que incorpore el uso de una bitácora escolar en la mayoría de las asignaturas impartidas en el contexto educativo escogido en este estudio.
- Se pretende también que —en una futura investigación— se logre subsanar y medir tareas reflexivas, de redacción y ortográficas en los y las estudiantes.

Para culminar este proceso reflexivo, se hace necesario destacar la labor de los y las docentes en el plano educativo, ya que su acción está destinada a contribuir en la modificación de estructuras cognitivas y sociales, para ello, se debe incentivar que la profesión docente ideee estrategias tanto didácticas como evaluativas, así como la que se desarrolló en este estudio.

Referencias

- Barrales, A., Villalobos, M., Landín, M. R., Pérez, M., Cruz, I. y Rodríguez, A. (2012). El enfoque educativo basado en competencias, un reto que enfrenta la Universidad Veracruzana. *Educación*, XXI(41), 23-39. Recuperado en: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/12>
- Campirán, A. (2000) *Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo*. México: Universidad Veracruzana. [En colaboración con Gabriela Guevara y Ludivina Sánchez (Comps.)] Universidad Veracruzana, Vol. I, Colección Hiper-COL. Capítulo 2: “Estrategias didácticas”. Pp. 29-44. http://www.uv.mx/apps/afbgcursos/HPCYC/Documentos/421_Campiran_estrateg_didac_Cap2.pdf
- González-Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 141-158. doi: [org/10.11144/Javeriana.M7-14.INFE](https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.INFE)
- Hernández, R. (2005). Bitácora Col y metacognición. *Ergo, Nueva Época, Revista de Filosofía. Colección Temas Selectos*, Vol. I, 25-33. Recuperado de: <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/36567/2005125.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Vol. 3). México: McGraw-Hill.
- Informe resultados SIMCE (2016). Agencia de calidad. Consultado el 10 de mayo del año 2018 en: <http://www.simce.cl/ficha2016/?rbd=4754>

- Jerez García, O. y Montero Pozo, J. (2016). La opinión de los estudiantes del Magisterio sobre los contenidos de Geografía en Educación Primaria. En: L. Alanís Falantes, J. Almuedo Palma, G. De Oliveira Neves, R. Iglesias Pascual, B. Pedregal Mateos (coords.) *Nativos digitales y geografía en el siglo XXI: Educación Geográfica y Sistemas de Aprendizaje. XI Congreso Nacional de Didáctica de la Geografía*, 18 y 19 de noviembre, Sevilla, (pp. 263-277). doi 10.14198/2016-nativos-digitales-y-geografia
- MINEDUC (2018). Currículum Nacional, Artes Plásticas, 6° Básico, Unidad 2. *Unidad de Currículum y Evaluación*. Recuperado de: <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-article-20987.html>
- Osses Bustingorry, S. y Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: Un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187-197. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>.

La apreciación estética en estudiantes de cuarto año de Educación Parvularia en la Universidad de Concepción, Chile

NELLY ALEJANDRA SOTO URREA

Resumen

Las estudiantes de cuarto año de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Concepción, Chile, conforman la población de estudio de la presente investigación-acción. En este contexto, se lleva a cabo la asignatura Metodología de las Artes Plásticas, donde se abordan temas relacionados a la historia del arte y los lenguajes artísticos, tanto de forma teórica como práctica. Para ello las futuras educadoras, deben adquirir y aplicar conocimientos de técnicas artísticas y su relación con los procesos de enseñanza aprendizaje propio de la disciplina y más específicamente del proceso de apreciación estética. La investigación-acción realizada constó de tres fases, la primera, a través de la aplicación de un «Test Diagnóstico Reflexivo Visual», para identificar los conocimientos previos acerca de la apreciación artística que presentaban las estudiantes; una segunda fase, que consistió en el Diseño y aplicación de la Experiencia de Intervención, propiamente tal y por último, la fase de post intervención donde se vuelve a aplicar el «Post Test Reflexivo Visual», para dar cuenta de los avances del grupo. Por medio de este trabajo, se pretendió desarrollar una estrategia didáctica innovadora para la enseñanza de la apreciación estética en estudiantes de cuarto año de Educación Parvularia, con la finalidad de adquirir herramientas para comprender e interpretar de mejor manera una obra plástica.

Palabras clave: Apreciación estética, Educación Parvularia, estudiantes universitarios, metodología de las Artes Plásticas, lenguajes artísticos.

Introducción

LA ENSEÑANZA DE LAS Artes Plásticas y Visuales en los y las profesionales de Educación Parvularia requiere de conocimientos, comprensión y aplicación de estrategias pedagógicas de diferentes áreas del aprendizaje, y en la presente investigación-acción, abordaremos especialmente las metodologías que tienen que ver con el área artística y particularmente con el ámbito de la apreciación estética (Giraldes y Pimentel, 2014).

Si bien en la formación de profesionales de la Educación Parvularia se refleja el interés por la enseñanza de las artes y, específicamente, de los lenguajes artísticos y visuales, la gran mayoría de las mallas curriculares de las universidades chilenas quedan al debe con respecto a las demás áreas del conocimiento, ya que

por lo general se abordan los lenguajes artísticos y plásticos solamente durante un semestre (MINEDUC, 2018), significando la entrega de un mínimo de formación con respecto a los lenguajes artísticos y la historia del arte.

La enseñanza de la Educación Parvularia se ha ido construyendo a nivel internacional a partir de los acontecimientos históricos ocurridos alrededor del mundo y particularmente en los tiempos de guerra. Esta mirada sobre la importancia de la infancia, el arte y la educación, la cual se une a los cambios sociales, trajo el surgimiento de numerosas instituciones en las cuales las nuevas formas de socialización y de abordar las culturas locales son un punto fundamental dentro de la formación integral (Giraldes y Pimentel, 2014).

Ya varios autores han relacionado estos dos tópicos (el arte y la educación en la primera infancia) investigando, por ejemplo, sobre el proceso evolutivo del dibujo infantil (Arheim, 1979; Lowenfeld, 1986; Vygotsky, 2006). Estos estudios se centraron en las características del pensamiento visual, aportando desde la psicología y la didáctica una serie de orientaciones relacionadas con el rol docente, y las múltiples posibilidades de recursos a utilizar en el aula, enfatizando especialmente la inclusión de las artes en la educación y, de forma particular, en el incentivo de la formación estética en niños de todos los niveles de escolaridad, partiendo desde la enseñanza Parvularia.

Asimismo el Art. 31 de la Declaración Universal de los Derechos del Niño y de la Niña establece que los Estados deben promover “el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística, favoreciendo las oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento” (UNESCO, 2006, p. 23).

De acuerdo con lo anteriormente expuesto es que la presente investigación-acción desarrolla una metodología didáctica innovadora de entrenamiento en apreciación artística, orientada a estudiantes de cuarto año de Educación Parvularia de la Universidad de Concepción, Chile, con la que se espera lograr la comprensión de los diferentes lenguajes artísticos por parte de las futura(o)s educadora(e)s, permitiéndoles así el desarrollo de sus capacidades cognitivas y reflexivas, integrando las diferentes áreas del conocimiento y aumentando su capacidad de análisis, lo que les ayudará a lo largo de su formación académica y futura experiencia como educadores.

Metodología

A continuación presentamos un cuadro resumen de las diferentes fases propuestas para la presente investigación, las cuales se llevaron a cabo en pos de identificar el nivel de conocimiento con respecto a la apreciación estética por parte de las futuras educadoras, el cual se comprobó a partir de los resultados de la etapa diagnóstica y posteriormente con el análisis del post test (Ojeda, 2013).

Tabla 1. Metodología de la experiencia. Fuente: Elaboración propia.

Objetivo	Actividad	Enfoque y descripción de las actividades
Determinar el nivel de comprensión de las estudiantes con respecto a la simbología de las obras de arte y su grado de reflexión sobre la experiencia estética.	Nº 1: Diagnóstico	Se realiza un diagnóstico reflexivo, en el cual se hace entrega de un documento impreso que consta de 3 imágenes en color y espacio delimitado por renglones para que realicen una descripción de lo que piensan y sienten sobre las obras que se presentan, específicamente 2 pinturas y 1 escultura. El tiempo estimado para llevar a cabo este pre test es de 30 minutos como máximo, a partir del cual deben entregar el documento con su nombre en el reverso. Cierre de la actividad.
Comprender la apreciación estética a partir de imágenes de pinturas y esculturas de carácter universal y de arte chileno y su potencial educativo en niños preescolares.	Nº 1: Actividad lúdica “cuerdas caprichosas”. Comprensión de contexto y símbolos en la historia del arte chileno.	<p>Con la finalidad de que las estudiantes encuentren, a través del juego, motivación para estar más receptivas en la entrega de información se realiza esta actividad lúdica (Mancebo-Ázor, 2009).</p> <p>Se entrega un documento en el que aparecen 12 cuadros en blanco y negro, que contienen una forma curvilínea y un punto, la primera imagen es a modo de ejemplo. La actividad consiste en observar si el punto se encuentra dentro o fuera de la forma, las estudiantes pueden buscar de manera visual, coloreando, rayando, etc. El tiempo para realizar esta actividad es 3 minutos.</p> <p>Posterior a la actividad de inicio, se realiza una clase expositiva sobre la historia del arte chileno desde la colonia hasta nuestros días, en donde se explican los contextos y las distintas temáticas utilizadas y como fueron evolucionando al compás de la historia. Cierre de la actividad.</p>
	Nº 2: Actividad lúdica “7 diferencias”. Clase expositiva sobre la composición en la pintura.	<p>Para que las estudiantes se concentren en la observación y la entrega de información se lleva a cabo esta actividad al inicio de la clase (Álvarez, 2007).</p> <p>Se proyectan imágenes que contienen 7 diferencias, una alumna voluntaria debe marcarlas con plumón en la pizarra, para lo cual se les da 1 minuto de tiempo. Las demás compañeras pueden ayudar dando indicaciones.</p> <p>Posteriormente se proyectan distintos tipos de composición, analizando las características específicas de cada uno de ellos, con ejemplos de pinturas poco conocidas, para incrementar la batería de imágenes y autores. Cierre de la actividad.</p>
	Nº 3: Actividad lúdica “Sopa de letras”. Clase expositiva sobre composición.	<p>Para que las estudiantes refuercen los contenidos entregados y reflexionen con respecto a ellos.</p> <p>Se lleva a cabo una clase expositiva sobre composición, con diversas imágenes que describen los distintos tipos de composición, específicamente en la pintura. Al finalizar, se entrega un documento a cada alumna, en el cual se refuerzan los contenidos abordados a través de una sopa de letras que esconde conceptos necesarios para comprender la apreciación estética y que han sido enunciados durante el transcurso de las actividades. Para esta actividad se dispone de 10 minutos, al finalizar deben entregar el documento con su nombre. Cierre de la actividad.</p>

Determinar el grado de comprensión de las alumnas sobre los contenidos referentes a la apreciación estética y su impacto a nivel cognoscitivo y reflexivo.	N° 1: Visita a la Pinacoteca	Con la finalidad de que las estudiantes analicen una obra de arte <i>in situ</i> , se lleva a cabo una visita a la Pinacoteca de la Universidad de Concepción. Visita guiada a la Pinacoteca de la Universidad de Concepción, en donde se explica el mural “Presencia de América Latina” para luego continuar con una descripción de la sala Tole Peralta. Cada alumna podrá elegir una pintura de dicha sala y realizar su descripción, la cual deberá ser entregada terminada la visita.
	N° 2: Post test	Con la finalidad de comprobar el aprendizaje de los contenidos entregados. Se hace entrega de un documento impreso que consta de tres imágenes en color y espacio delimitado por renglones para que realicen una descripción de lo que piensan y sienten sobre las obras que se presentan, específicamente 2 pinturas y 1 escultura, son las mismas imágenes utilizadas en el test de diagnóstico, para corroborar el posible avance, reflexión y comprensión de los contenidos propios de la apreciación estética que fueron abordados durante la realización de las actividades. El tiempo estimado para llevar a cabo este post test es de 30 minutos como máximo, a partir del cual deben entregar el documento con su nombre en el reverso. Cierre de la actividad.

Resultados

Resultados de la fase diagnóstica para la implementación de la investigación

A continuación exponemos los resultados obtenidos a partir del Test diagnóstico reflexivo visual, los que presentamos a través de la transcripción de los textos completos con las reflexiones de las alumnas para cada una de las imágenes.

Al analizar los resultados de esta etapa, la investigadora determinó —siguiendo las recomendaciones basadas en Piñuel (2002)— que existe una serie de contenidos que deben ser abordados con mayor énfasis, para cumplir claramente con el objetivo de desarrollar la apreciación estética en estudiantes de cuarto año de Educación Parvularia. Dichos conocimientos se deben considerar con la finalidad de fomentar la mayor comprensión y goce de expresiones artísticas por parte de las alumnas, lo cual, les ayudará a orientar la búsqueda de una estrategia apropiada para lograr los resultados esperados en cuanto a la apreciación estética en sus futuras prácticas pedagógicas. Según el ejemplo tomado de Alerm (2014), esto se puede llevar a cabo utilizando un método diferente de aproximación a la apreciación estética, según la especialidad profesional o área del conocimiento al que se dirige.

a. Categoría: Color

Este criterio tiene relación con la importancia que brindan las alumnas al color con respecto a la interpretación de una obra. En este apartado seleccionamos los tópicos que identifican las principales características con respecto a esta categoría (Vigotsky, 2006), clasificando seis de ellos, los cuales en palabras propias de las alumnas tienen que ver con “*el brillo de sus colores*”, “*colores alegres*”, “*Esta pintura no me agrada tanto, debido a su color oscuro*”.

Como podemos ver, las propiedades de los colores son, por una parte, utilizadas de forma intencionada en algunas ocasiones y, por otra parte, es difícil separar la característica psicológica, ya que dentro de la interpretación personal está presente esta categoría, pero casi siempre describiendo una cualidad o característica que se le puede atribuir como “*oscuro*”, “*frío*”, “*color rosado haciendo alusión al nacimiento*”.

b. Categoría: Forma

Este criterio está relacionado con las características con respecto a la forma que son capaces de identificar las alumnas, considerando el papel que tiene esta categoría como elemento básico de la composición. Se identifican a partir de la forma las combinaciones con respecto a su origen, ya sea de la naturaleza o de la imaginación del hombre. Así como también las propiedades de éstas, como por ejemplo la textura, el movimiento o la disposición en el plano.

Para la selección de los tópicos consideramos diez conceptos relacionados con esta categoría, los cuales se presentan a partir de reflexiones tales como:

“las personas se están abrazando una a la otra”; “una familia compuesta por muchos miembros de distintas edades”; “cubiertos por una especie de manta que hace referencia a un manto de células”; “la suavidad de su piel o la caída de la tela que la cubre”; “el movimiento que representa y la ubicación de la cabeza me hace pensar que alude a dioses o ángeles”; “me hace pensar que quiere resaltar sus atributos femeninos”.

c. Categoría: Composición

Este criterio se refiere a los elementos de la composición que identifican las alumnas, los cuales tienen directa relación con la comprensión de la obra plástica y a su vez una aproximación a la apreciación estética. Este criterio corresponde a la manera en la que se organizan los elementos de una obra, la relación que tienen

entre sí de forma individual, como interactúan a su vez con el entorno y al mismo tiempo como funcionan en el conjunto de la totalidad.

Para realizar el análisis identificamos catorce tópicos relacionados con este aspecto, entre algunos de ellos fueron mencionados:

“esta obra me parece interesante, el cómo están entrelazadas las personas unas con otras como casi complementándose”; “esta obra establece un contraste entre la vida y la muerte”; “puedo identificar un contraste muy marcado en donde el lado izquierdo se puede apreciar...”; “Esta escultura me hace pensar en una mujer que idealiza a un ser amado, observándolo como si fuere un ser superior. Por los gestos o mirada hacia arriba que ella refleja”; “Estatua me da la sensación de libertad, de querer sobresalir a través de la propia expresión y mirando un objetivo”; “Esta pintura me recuerda un caleidoscopio en movimiento, pues dependiendo del lugar y la luz del momento se puede ver de una perspectiva diferente”.

d. Otras categorías

Este criterio se relaciona con la cantidad de conceptos que emergieron a partir de los datos y que no se presentan de forma explícita como pertenecientes directamente a las categorías teóricas relacionadas con la apreciación estética (color, forma y composición), pero que si se deben tomar en cuenta para lograr la mejor comprensión y apreciación total de la obra. Estas categorías se identifican considerando el aspecto psicológico a la hora de llevar a cabo la interpretación y concentrándose en tres áreas: sentimientos personales, interpretación personal y un elemento básico que tiene relevancia a la hora de interpretar, como es la identificación de la técnica artística.

Con respecto a los sentimientos personales las expresiones más mencionadas por las estudiantes son:

“colores que dan sensación de frío”; “me genera un sentimiento de vida y muerte”; “Me hace sentir paz”; “Este cuadro provoca sentimientos de angustia y miedo”; “Creo que representa una persona en aflicción y angustia”; “las personas transmiten diversas emociones que me dan incertidumbre”.

Para ejemplificar la interpretación personal podemos mencionar las siguientes expresiones:

“Se trata de una familia compuesta por muchos miembros de varias edades que interactúan”; “para mí representa la época de alta mortalidad infantil, en la que familias numerosas con muchos niños pequeños, de ellos muy pocos llegaban a la vida adulta o inclusive ninguno”; “puedo inferir que al lado derecho de la imagen

hay una familia o comunidad muy unida y afiatada y al lado izquierdo se puede ver como la muerte los está asechando”; “que deben permanecer unidos porque existe siempre alguien que quiere provocar o hacer daño que está representado por la calavera y el mazo que lleva en su mano”; “observo cómo una mujer lucha para salir de las dificultades”; “Es una sorprendente obra, sin duda el creador era súper inteligente”; “Para mí representa la avaricia o la envidia”.

Por último, en relación con el concepto de identificación de la técnica artística, este aspecto no fue contemplado en la mayoría de los casos, la gran mayoría de las veces se identificó solamente la imagen de la escultura, denominándola como “*estatua*” o “*escultura*”. Sin embargo, las imágenes en las cuales aparecen representadas pinturas cuentan con menor número de menciones. El término “*esta obra*”, es utilizado en varias ocasiones, también es mencionado en varias reflexiones el término “*la pintura*” o “*Es un cuadro*”. Es interesante constatar que el término “*esta imagen*”, es mencionado en numerosas ocasiones, lo que permite presumir que la imagen fotográfica cobra cierto protagonismo en sí misma.

De acuerdo con los resultados del Test Diagnóstico Reflexivo visual pudimos constatar que la categoría «composición» es la que cuenta con el mayor porcentaje de menciones (con un 29%); sin embargo, es importante destacar que la categoría «interpretación personal» con un 13% y «sentimientos personales» con un 14%, en conjunto se aproximan a la misma cantidad de menciones. Además en algunos casos el texto completo estaba orientado hacia la interpretación personal, intentando dar un sentido a la obra y dejando de lado las demás categorías.

Resultados de la fase de implementación

A continuación presentamos el análisis de los datos obtenidos en el Post Test Reflexivo Visual, para realizar esta etapa se tomaron en cuenta las categorías entregadas por la teoría (color, forma y composición) y posteriormente las categorías que fueron apareciendo en los antecedentes empíricos.

a. Categoría: Color

Este criterio tiene relación con la importancia que brindan las alumnas al color con respecto a la interpretación de una obra y las veces que esta categoría es enunciada a través de diferentes conceptos dentro de las respuestas del Post test. También orienta sobre los conceptos que fueron adquiriendo las estudiantes durante el desarrollo de las actividades referentes a la teoría del color y sus propiedades en el lenguaje artístico y su importancia en la interpretación de las obras artísticas de carácter visual.

Por lo tanto, seleccionamos los términos que identifican algunas características con respecto a esta categoría, clasificando diferentes tópicos similares a los utilizados en la etapa diagnóstica tales como colores cálidos y fríos, además de colores claros u oscuros, a los que se suman nuevos conceptos como

“colores más saturados”; “intensos colores de la forma que representa...”; “Los colores son opacos producto de la ambientación de época”; “debido a sus colores luminosos que tiene que destacan entre tonos más oscuros”; “Las tonalidades son bastante opuestas (o muy claras o muy oscuras) siendo colores intensos”.

Los tópicos seleccionados están representados en el siguiente gráfico, destacando que los conceptos mencionados aparecen con más frecuencia en la reflexión perteneciente a la imagen número uno la cual representa una pintura. Es importante destacar, que con respecto a la imagen número tres, en la cual se puede observar la pintura de Diego Velázquez, “Las Meninas”, el tópico más utilizado es el que tiene que ver con la oscuridad del color.

b. Categoría: Forma

Este criterio se relaciona con las principales características con respecto a la forma que son capaces de identificar las alumnas a través de la apreciación estética, considerando el papel que posee esta categoría como elemento perteneciente a la composición. Se identifican a partir de la forma las diferentes combinaciones en relación con su origen, con respecto a la naturaleza o de la imaginación del hombre. Se incluyen también las propiedades de estas, como por ejemplo la textura, movimiento o disposición en el plano. Para realizar este análisis, seleccionamos diez conceptos relacionados con esta categoría, debido a la frecuencia que se evidencia en las reflexiones.

Los tópicos utilizados en esta categoría presentan una mayor cantidad de menciones con respecto a la imagen número dos, destacando significativamente aspectos como:

“Los elementos del lado derecho”; “las líneas ponen límite a las distintas formas”, “Esta obra se observa con volumen y forma”; “Lo más llamativo para mi es la sutileza de los detalles y que le dan realidad a la escultura y al mismo tiempo movimiento aunque este físicamente estático”; “gran cantidad de detalles, realismo y movimiento que le dan mucho realismo a la obra”; “me llama la atención principalmente la textura en los mantos que la cubren” y por último “Posee líneas de diferentes formas y grosor”.

c. Categoría: Composición

Este criterio hace referencia a los elementos de la composición que son identificados por las alumnas en el proceso de apreciación estética, los cuales, tienen directa relación con la comprensión de la obra plástica. Esta categoría está orientada a representar la forma en la que se organizan los elementos de una obra, la forma en la que éstos se relacionan entre sí, cuál es su relación con el entorno y a su vez con la totalidad de la obra.

Para realizar el análisis identificamos veintiún términos relacionados con este aspecto como:

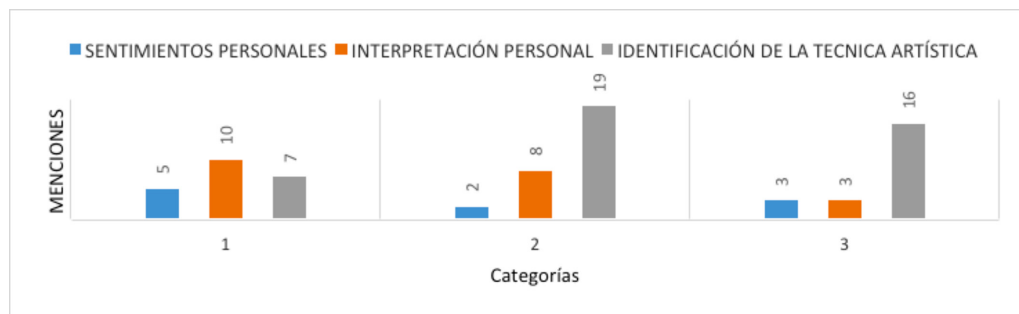
“Me fijo en las luces, donde está el centro de atención que es el grupo”; “puedo identificar la existencia de dos planos que dirigen la atención visual”; “en esta imagen se puede observar cómo el peso visual se direcciona al lado derecho”; “se puede observar el centro de interés en el lado derecho”; “su foco de atención es su torso y su rostro”; “Creo que es Venus, no estoy segura, tiene un eje de equilibrio vertical”; “En esta obra se puede visualizar la perspectiva”; “su peso visual está en la zona inferior del cuadro”.

d. Otras categorías

Este criterio se relaciona con la cantidad de conceptos que no tienen que ver directamente con las categorías color, forma y composición, pero si se deben tomar en cuenta para lograr la comprensión y apreciación total de la obra.

Estas categorías se identifican considerando el aspecto psicológico a la hora de llevar a cabo la interpretación y concentrándose en tres áreas: sentimientos personales, interpretación personal y un elemento básico que tiene relevancia a la hora de interpretar, como es la identificación de la técnica artística, estos conceptos son presentados en el siguiente gráfico.

Gráfico 1. Respuesta de las estudiantes con respecto a las otras categorías presentes en la apreciación estética de las obras. Fuente: Elaboración propia.



e. Frecuencias totales por categoría

Este punto está destinado a brindar una visión general con respecto a los diferentes aspectos que las alumnas toman en consideración a la hora de interpretar una obra, una vez realizada la implementación de la investigación, lo cual aparece en la siguiente tabla de frecuencia:

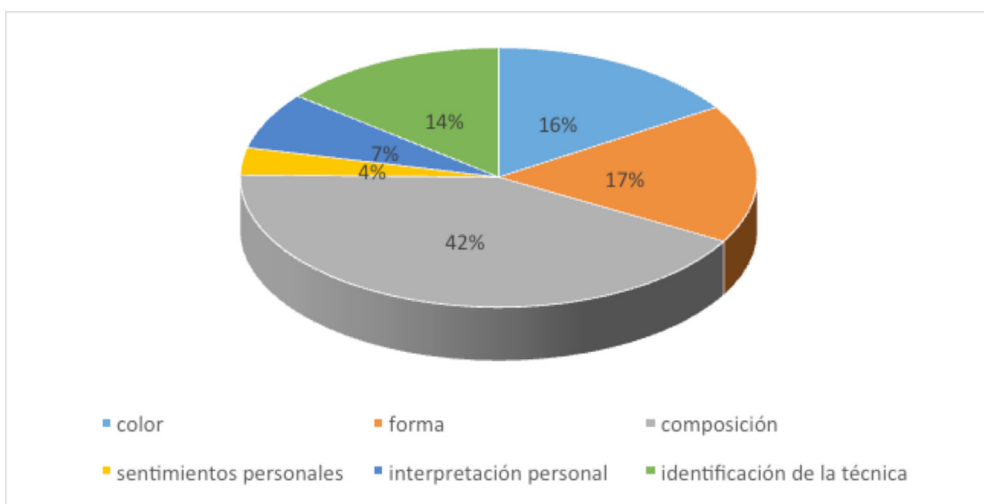


Gráfico 2. Frecuencias totales de las apreciaciones estéticas de las alumnas de cuarto año de Educación Parvularia. Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en el gráfico, los conceptos relacionados con la composición (42%) pasan a tomar gran relevancia, por sobre los demás conceptos. Por otra parte poseen proporciones similares la forma (17%), el color (16%) y la identificación de la técnica con un (14%). Los conceptos que son mencionados una menor cantidad de veces son la interpretación personal (7%) y por último los sentimientos personales con un 4%.

Una conclusión que pudimos extraer de los datos obtenidos por el post test es que la categoría «composición», continúa teniendo gran importancia para las estudiantes, aumentando el grado de conocimientos de un 29% a un 42%, lo que significa que se incrementó en 13% la cantidad de menciones con respecto a esta categoría. Otro de los datos relevantes es que la interpretación y los sentimientos personales disminuyeron considerablemente con respecto al diagnóstico de un 14% a un 4%, y por el contrario la categoría «color» aumentó el doble la cantidad de menciones, siendo el segundo incremento más significativo.

Discusión

La apreciación estética es un aspecto relevante en la enseñanza aprendizaje del arte, dado que a través de este proceso es posible lograr la comprensión de una obra ya sea plástica o visual y permitir vivir de mejor manera una experiencia estética. Hoy en día distintos focos educativos han puesto la apreciación estética como parte del aprendizaje integral de los alumnos de todos los niveles educativos. Sin embargo, con respecto al área disciplinar artística, según Terigi (2006), existe una gran brecha, que tiene que ver principalmente con las políticas educativas y los problemas que se vislumbran principalmente a nivel latinoamericano, los cuales afectan directamente la especialización de profesores y más que nada, el interés por parte de los alumnos en cuanto al desarrollo del goce de la experiencia estética y la comprensión de esta a partir de la apreciación estética.

A nivel nacional, la educación Artística sufre el desmedro frente a otras asignaturas, lo cual dificulta enormemente el interés por parte de los estudiantes, tanto en la producción artística como en la investigación y por sobre todo en la comprensión de arte en general, más aún en el desarrollo de la apreciación estética, viéndose reflejado en la poca asistencia a museos, galerías y actividades artísticas en particular, por parte del público en su conjunto. En este sentido, los resultados obtenidos por la fase Diagnóstica para la Aplicación de las actividades de desarrollo dan cuenta que las estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Concepción cuentan con un escaso conocimiento sobre los conceptos relacionados con la apreciación estética de una forma reflexiva y consciente.

En consecuencia, se pudo corroborar de acuerdo con los resultados obtenidos en cada una de las etapas de la investigación, que las acciones desarrolladas durante la fase de implementación permitieron que las futuras educadoras reflexionaran en torno a las diferentes características de las obras que involucran elementos visuales y estéticos. Consiguieron, además, tomar conciencia sobre la importancia de incentivar a través del juego la visualización de obras de arte clásicas y su potencial como material didáctico destinado a contribuir en el desarrollo integral de los niños y niñas en edad preescolar (Henaó y Merchán, 2011).

Tiene gran relevancia el vocabulario adquirido y los conceptos comprendidos por parte de las estudiantes que formaron parte de esta investigación, ya que sin duda serán plasmados en sus prácticas en el aula, favoreciendo los aprendizajes de los niños y niñas, tanto en la etapa de prácticas progresivas como en su vida profesional posterior, afianzando el estudio de las artes visuales como herramienta fundamental en la construcción de los aprendizajes de manera individual

y colectiva, e incluyendo la apreciación artística como un elemento perteneciente al quehacer reflexivo y consciente del conocimiento.

Una limitación del estudio radicó en el proceso de intervención, el cual no se pudo llevar a cabo de manera sistemática, situación que deberá ser subsanada en futuras intervenciones, adoptando las medidas correspondientes que permitan la realización óptima de las actividades que involucran investigaciones en curso, ya que el análisis de los resultados es beneficioso para toda la comunidad educativa y colabora en el proceso formativo de los estudiantes, ya que comprende el análisis y puesta en marcha de nuevas metodologías de enseñanza, lo que sin lugar a dudas abre nuevos campos de investigación y desarrollo de la educación artística en general.

Por otra parte, a modo de proyección de la presente Investigación Acción, es importante complementar la intervención, desarrollando actividades como visitas en terreno en centros artísticos y culturales, valorando estas instancias como futura acción formativa en pos de mejorar las competencias de las educadoras con respecto a la apreciación del arte *in situ* y su utilización como herramienta de reflexión y aproximación a la comprensión de la obra de arte.

Entre las principales carencias identificadas destacan la observación y la reflexión, ya que tomando en consideración estos ámbitos, las estudiantes que formaron parte de esta investigación no lograban distinguir los elementos que constituyen una obra de arte; es más, en algunas ocasiones solo consideraron las sensaciones y emociones que eran capaces de reconocer, otorgando una interpretación subjetiva que se basaba en juicios de valor, involucrando la descripción de las obras a partir de la invención de historias que justificaban su primera impresión, sin considerar los aspectos compositivos, estéticos o simplemente visuales. Esta suerte de interpretación se fue transformando con el paso de las intervenciones, mejorando en gran medida tanto la reflexión como el uso de los distintos conceptos estéticos, aumentando particularmente el vocabulario de las estudiantes de manera significativa.

Tras realizar un análisis comparativo entre los dos instrumentos de recogida de información, podemos concluir que el cambio más significativo corresponde al incremento con respecto a la utilización de términos y conceptos que tienen que ver con la composición y el color, ya que aumentaron de forma tangible y significativa, además de incrementar desde el punto de vista cualitativo su riqueza y profundidad teórica de los conceptos asociados evaluando, por tanto, positivamente la estrategia didáctica utilizada y validando los instrumentos de recogida de información.

En definitiva, los sujetos participantes en esta investigación no habían reflexionado anteriormente con respecto a la comprensión de una obra de arte y

los elementos que la componen, más allá de las apreciaciones personales sobre belleza; por consiguiente, el hecho de llegar a realizar una aproximación a la apreciación estética se transformó en un desafío, ya que las estudiantes incluso desconocían el concepto mismo, lo que incentivó aún más la búsqueda de una estrategia metodológica que integrara contenidos teóricos, técnicos y didácticos, que permitieran sustentar una reflexión adecuada con respecto a la experiencia estética como tal, estrechando así el vínculo de los individuos que conformaban el grupo de estudio con la cultura y el arte.

Por último, en relación con la determinación de la percepción de las obras de arte y la capacidad de descifrar los símbolos presentes, podemos comprobar —a partir de los resultados de nuestra investigación— que la mayoría de las estudiantes fueron capaces de reconocer los elementos determinantes a la hora de interpretar una obra en la etapa del Post test. Superaron así el grado de conocimiento inicial registrado en el Diagnóstico Reflexivo Visual, dando cuenta de la comprensión y utilización correcta de elementos relacionados con color, composición y forma, logrando comprender, interpretar y reflexionar con respecto a las características del lenguaje artístico y la importancia de éste en todas las etapas de la formación de los estudiantes de manera transversal.

Referencias

- Alerm, A. (2014) Apreciación estética y artística en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Medicina. *Educación Médica Superior*, 28(4), 766-780. Recuperado el 19 de febrero de 2018 de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412014000400015&script=sci_abstract
- Álvarez, S. (2007). Procesos cognitivos de visualización espacial y aprendizaje. *Revista de Investigación en Educación*, 4, 51-61. Recuperado el 17 de enero de 2018 de <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/35/24>
- Arnheim, R. (1979). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Giraldes, A. y Pimentel, L. (2014, noviembre). Metas Educativas 2021: Una mirada a los cuatro años de su aprobación. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires. Argentina. Recuperado el 25 de marzo de 2018 de <https://www.oei.es/historico/metas2021/index.php>
- Henao, J. y Merchán, M. (2011). Influencia de la percepción visual en el aprendizaje. *Revista Ciencia, Tecnología y Salud Visual Ocular*, 9(1), 93-101. Recuperado el 26 de marzo de 2018 de <https://es.scribd.com/document/349083019/Dialnet-InfluenciaDeLaPercepcionVisualEnElAprendizaje-5599290>
- Lowenfeld, V. (1986). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Mancebo-Ázor, R., Sáez-Moreno, J.A., Domínguez-Hidalgo, I., Luna-Del Castillo, J.D.

- y Rodríguez-Ferrer, J.M. (2009). Efectos del contraste, excentricidad y posición en la detección de estímulos visuales en humanos. *Revista de Neurología*, 48(3), 129-133. Recuperado el 30 de julio de 2018 de <https://medes.com/publication/46800>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2018). Bases Curriculares para Educación Parvularia 2018. Recuperado el 30 de julio de 2018 de https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf
- Ojeda, R. (2013). Modelos cualitativos en la educación de la apreciación artística. *Atenas. Revista Científico Pedagógica*, 4(23),70-83. Recuperado el 16 de junio de 2018 de <http://www.redalyc.org/html/4780/478048959006/>
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42. Recuperado el 17 de julio de 2018 de https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf
- Terigi, F. (2006). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar. En: J. Akoschky y otros: *Artes y escuelas: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp. 19-32). Buenos Aires: Paidós. Recuperado el 10 de julio de 2018 de https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=6
- UNESCO (2006). Hoja de ruta para la Educación Artística. *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*, Lisboa. Recuperado el 19 de febrero de 2018 de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf
- Vygotsky, L. (2006). *Psicología del arte*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica SA.

Escritura y metacognición: una propuesta didáctica para apoyar la creación de textos narrativos

JONATHAN CASTRO ARAYA

Resumen

Esta investigación tuvo como propósito implementar una propuesta didáctica en la secuencia narrativa de cuentos escritos de estudiantes de sexto año básico, que fomenta el uso de estrategias metacognitivas (planificación, escritura, revisión, y reescritura), en el proceso de escritura. Las bases teóricas de este trabajo son los postulados de metacognición y escritura, y las estrategias didácticas de Ochoa, Aragón, Correa y Mosquera (2010), entre otros autores (Hocevar, 2007; Rubio, 2016). La metodología utilizada fue la de investigación-acción, desarrollada en cuatro fases: 1) Diagnóstico del curso; 2) Planificación de la propuesta didáctica; 3). Aplicación de la acción transformadora; y 4) Evaluación de resultados. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron: los cuadernos de los estudiantes y cuentos de su creación, encuesta y fotografías. Para analizar la información se utilizó una «Rúbrica analítica de desempeño», conformada por cuatro criterios de evaluación y tres niveles de desempeño por criterio. El análisis cualitativo de los textos narrativos permitió concluir que la propuesta didáctica basada en estrategias metacognitivas promovió en los estudiantes la incorporación de una secuencia narrativa identificable para el lector en sus producciones escritas.

Palabras clave: Secuencia narrativa, metacognición, modelaje.

Introducción

A TEMPRANA EDAD se puede observar el interés de los niños y niñas por aprender a leer y escribir. Desde pequeños muestran sus ganas por querer expresar sus sentimientos e imaginación, y —a pesar de que aún no han internalizado este proceso— lo hacen a través de dibujos. Ya insertos en la educación formal, se ven enfrentados a experiencias que benefician el desarrollo de la lectura y escritura, por ejemplo, la escritura libre, con el propósito de que los niños y niñas logren flexibilidad y creen un estilo personal, además de adquirir el gusto por la escritura y comprender que es una actividad utilizada con diferentes propósitos, y que sigue una estructura de acuerdo con el tipo de texto que se quiera escribir.

En el contexto escolar, es común identificar dificultades en la producción de textos, como por ejemplo, la ausencia de una secuencia narrativa en la escritura

de cuentos, lo que afecta el orden lógico de la narración debido a que los niños y niñas no tienen internalizada la estructura interna de este tipo de texto (inicio, conflicto, desarrollo y desenlace).

Considerando el punto anterior, la problemática que busca abordar la presente investigación-acción, radica en que los niños y niñas puedan mejorar la producción de escrita, utilizando una correcta secuencia narrativa, a partir de la aplicación de estrategias metacognitivas. Estas estrategias consisten en que el estudiante establezca propósitos y también profundice ideas, genere trabajo en equipo, comparta sus creaciones y, lo más importante, pueda centrarse en diferentes tareas necesarias para la producción. Así, de este modo, comprenderá que hay variadas formas de intervenir un texto antes de su publicación y que existe la posibilidad de retroalimentación antes de su finalización.

Las razones que nos han llevado a desarrollar la intervención en este nivel tienen que ver con nuestra participación como docente en la realización de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, lo que permitió que pudiésemos controlar los tiempos de aplicación de cualquier iniciativa, en este caso, el proyecto de investigación-acción. Además, el realizar la asignatura de Lenguaje y Comunicación en este curso que disponía de seis horas pedagógicas a la semana, más dos horas de reforzamiento, facilitó notablemente la implementación práctica del proyecto.

Descripción de la metodología

La metodología utilizada en esta investigación-acción se basó en el programa de Ochoa Aragón, Correa y Mosquera (2008) llamado «Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos», estructurando su propuesta de la siguiente forma:

1. *Tiempo para leer*: En este primer paso el profesor presenta un texto narrativo escrito por expertos, para que los estudiantes lo lean y lo puedan utilizar de modelo para una escritura posterior. El profesor posteriormente realiza preguntas alusivas al texto para establecer los personajes, ambiente, estructura narrativa, conflicto, características físicas y psicológicas de los personajes.
2. *Tiempo para planear*: En este segundo paso los estudiantes planean la producción del texto narrativo, estableciendo qué es lo que escribirán, cómo lo organizarán y cómo se expresará. Para esto, los autores presentan el siguiente modelo: ¿Quién es el personaje principal? ¿Cuándo ocurre la historia? ¿Dónde ocurre la historia? ¿Qué hace el personaje principal o qué quiere hacer el personaje principal? ¿Qué hacen los otros personajes? ¿Qué

- pasa con el personaje principal? ¿Qué sucede con los otros personajes? ¿Cómo es el final de la historia? El profesor debe guiar a los estudiantes a la hora de responder estas preguntas, para la elaboración del texto narrativo.
3. *Tiempo para escribir*: En este tercer paso los estudiantes utilizan como base las preguntas que respondieron en el paso dos, para la escritura de su texto narrativo. En este sentido el profesor guía las dudas que surjan durante el proceso de escritura. Se asigna el tiempo necesario para que los estudiantes logren escribir sus textos completos.
 4. *Tiempo para revisar*: En este cuarto paso los estudiantes se dedican a revisar el primer borrador de su cuento, a través del monitoreo como estrategia metacognitiva, buscando errores de gramática, ortografía, contenido y coherencia. El profesor guía este proceso a través de preguntas como por ejemplo, ¿Hay palabras que tienen errores ortográficos? ¿Hay palabras u oraciones que fueron omitidas?
 5. *Tiempo para corregir/tiempo para reescribir*: En este quinto paso los estudiantes utilizan estrategias que les permitan solucionar los problemas encontrados en el momento de la revisión. El profesor presenta ejemplos para que los estudiantes puedan realizar las correcciones de sus textos narrativos.
 6. *Tiempo para compartir*: En este sexto paso los estudiantes una vez que ya han realizado las correcciones del paso anterior, comparten sus cuentos con el resto de sus compañeros o con la comunidad educativa, con el fin de someterse a los comentarios de otras personas para mejorar errores no se hayan percibido durante la etapa de revisión.
 7. *Tiempo para volver a escribir*: En el séptimo paso los estudiantes reescriben por última vez su cuento, pero esta vez con los comentarios y sugerencias que realizaron sus pares. En esta última etapa se busca que el estudiante obtenga un texto narrativo completo, y que se dé cuenta de que el proceso de producción escrita implica tiempo, planeación, revisión y edición.

Modificaciones a la propuesta didáctica

Realizamos un cambio en la primera etapa de las estrategias del programa, debido a que los estudiantes ya habían trabajado con la lectura guiada de un cuento, identificando la secuencia narrativa presente en estos. Además, el trabajar paralelamente en la asignatura de Lenguaje y Comunicación la secuencia narrativa y el reconocimiento de las palabras claves que caracterizan a cada parte de la secuencia narrativa, favoreció su correcto reconocimiento.

Reemplazamos la estrategia «tiempo para leer» por la estrategia «escritura

interactiva», la cual consiste en escribir un cuento en conjunto con el curso, para fomentar el trabajo colaborativo y la creatividad de los estudiantes (Solís, Suzuki, y Baeza, 2011).

Métodos e instrumentos de recogida de la información

En la etapa diagnóstica, el método que seleccionamos para recoger la información e identificar la problemática de esta investigación-acción fue la revisión de cuadernos como fuente de información. Revisamos principalmente una evaluación inicial de escritura, la que consistió en escribir un cuento de temática libre y extensión de una plana, el que posteriormente evaluamos con una rúbrica analítica de desempeño, de diseño propio.

En la etapa de seguimiento, el instrumento que nos permitió recoger una evaluación del proceso de implementación de las estrategias para mejorar los textos narrativos fue una encuesta de seis preguntas cerradas de carácter dicotómico, la que hizo posible determinar las opiniones en torno a las estrategias aplicadas.

En la etapa final, el método que utilizamos para identificar los avances y mejoras concretas que los estudiantes lograron en relación con la escritura de cuentos con una secuencia narrativa identificable, fue una evaluación final de escritura; esta evaluación consistió en escribir un cuento considerando las estrategias que se aplicaron durante las clases anteriores. Evaluándolo con una rúbrica analítica de desempeño.

Procedimientos de análisis de la información

En la revisión de cuadernos —específicamente los cuentos que los estudiantes de sexto año básico crearon con temática libre— los evaluamos con una rúbrica analítica de desempeño. Revisamos veintisiete cuentos de un total de treinta y un estudiantes. Los otros cuatro no asistieron a clases el día del diagnóstico.

El análisis de los cuentos consistió en determinar el número de estudiantes que, en sus producciones escritas de textos narrativos, presentaban ausencia de una secuencia narrativa. Además, evaluamos la ausencia de las características físicas y psicológicas de los personajes, el ambiente y la coherencia.

Luego de la aplicación del instrumento cuantitativo, consistente en una encuesta, analizamos las diferentes preguntas realizadas a los estudiantes de sexto año básico del establecimiento, para determinar sus opiniones con respecto a las estrategias implementadas. Tabulamos los datos según las respuestas para cada

pregunta (ver Tabla1) y luego realizamos un análisis descriptivo de cada una. Finalmente, para determinar los avances de los estudiantes, realizamos una comparación de resultados entre los cuentos que escribieron en la etapa diagnóstica con los cuentos creados en la etapa final. Estableciendo así, un antes y un después de la intervención.

Análisis de resultados

Resultados de la etapa diagnóstica

El análisis de los cuentos revisados con la rúbrica analítica de desempeño arrojó los siguientes resultados:

Tabla 1. Distribución de estudiantes y su porcentaje obtenido en los criterios por nivel de logro.

Criterios	Nivel de logro		
	Excelente	Bueno	Deficiente
Secuencia narrativa	5 18 %	18 67 %	4 15 %
Coherencia	5 18%	18 67%	4 15%
Características físicas de los personajes	12 44%	13 48%	2 7 %
Características psicológicas de los personajes	6 22%	9 33%	12 44%
Descripción de ambiente	17 63%	8 30%	2 7 %
Total de estudiantes	27		

En la Tabla 1 se observa que el 15% del grupo curso presenta una ausencia de alguna de las partes de la secuencia narrativa. Además, el 67% del curso, equivalente a dieciocho estudiantes, presentan en sus cuentos un conflicto débilmente definido y/o un desenlace abrupto o incompleto (ver imágenes 1 y 2). Por último, se evidencia que el 18% del curso, equivalente a cinco estudiantes, presenta todas las partes de una secuencia narrativa claramente definidas (ver imagen 3).

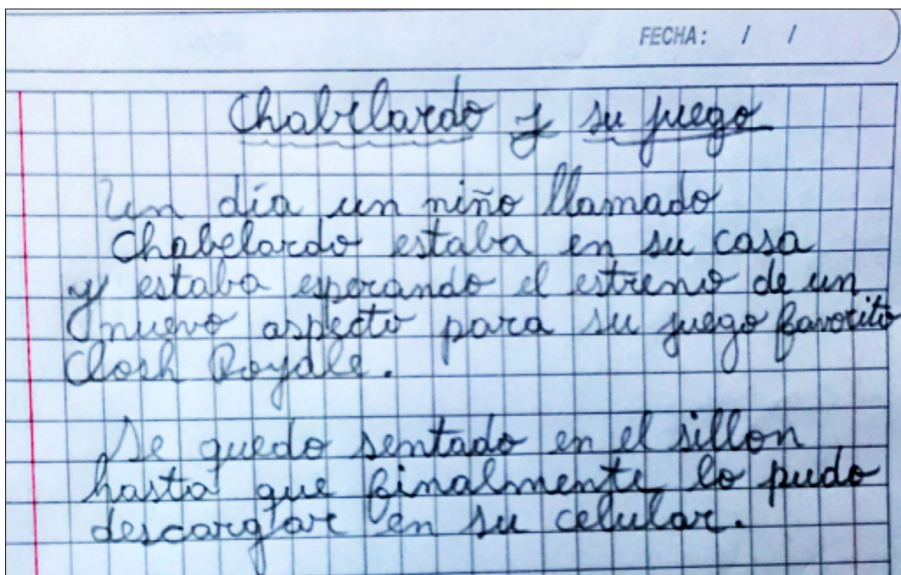


Imagen 1. Cuento con errores en la secuencia narrativa (Ausencia de conflicto en la historia).

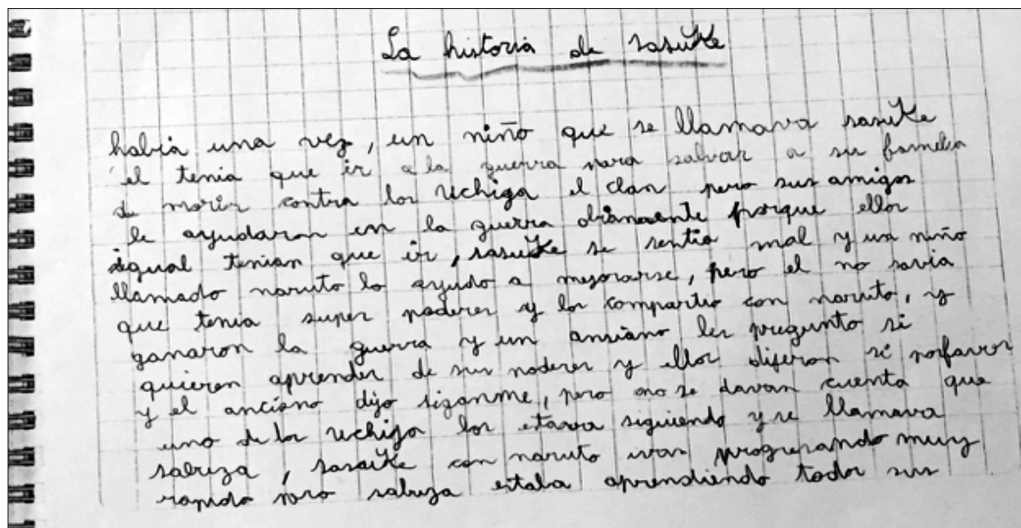


Imagen 2. Cuento con errores en la secuencia narrativa (Conflicto débilmente definido).

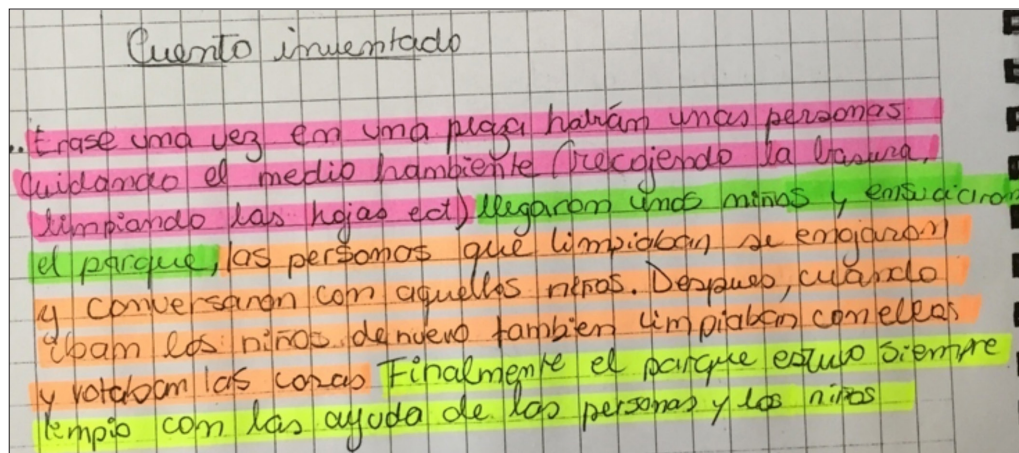


Imagen 3. Cuento con todas las partes de una secuencia narrativa.

En este cuento se encuentran claramente definidas las cuatro partes de una secuencia narrativa. Lo que está destacado en rosado es el inicio, lo destacado con verde corresponde al conflicto, lo que está destacado en naranja es el desarrollo y lo destacado en amarillo es el desenlace.

Resultados del seguimiento

En cuanto a los resultados de la etapa de seguimiento realizamos una tabla con el porcentaje de preguntas, según las opiniones de los 27 estudiantes, sobre las estrategias implementadas para escribir un cuento, para luego realizar una descripción de cada pregunta.

Tabla 2. Distribución de estudiantes según las preguntas del cuestionario.

Preguntas cuestionario	Respuestas	
	Sí	No
Pregunta 1	27 100%	0 0%
Pregunta 2	23 85%	4 15%
Pregunta 3	27 100%	0 0%
Pregunta 4	27 100%	0 0%
Pregunta 5	27 100%	0 0%
Pregunta 6	22 81%	5 19%

Análisis por pregunta

1. ¿Te sirvió conocer la estructura de una secuencia narrativa antes de escribir un cuento?

Según las respuestas de los estudiantes en la encuesta, el 100% de ellos considera necesario conocer la estructura de una secuencia narrativa antes de escribir un cuento.

2. ¿Te sirvió planificar tus ideas antes de escribir el texto narrativo?

Según las respuestas de los estudiantes en la encuesta, el 85% de ellos considera que sí le sirvió planificar sus textos antes de comenzar la escritura. En cambio, el 15% de ellos considera que no es necesario planificar sus textos antes de la escritura.

3. Después de revisar el texto, ¿cambió el contenido de tu narración?

Según las respuestas de los estudiantes en la encuesta, el 100% de ellos considera que hubo un cambio en el contenido del cuento, luego de realizar una revisión de éste.

4. ¿Es importante revisar los cuentos después de escribirlos?

Según las respuestas de los estudiantes en la encuesta, el 100% de ellos considera importante revisar los cuentos después de escribirlos.

5. ¿Crees que es importante establecer una claridad en la secuencia narrativa para que se entienda el texto narrativo?

Según las respuestas de los estudiantes en la encuesta, el 100% de ellos considera importante establecer una claridad en la secuencia narrativa de los textos narrativos, para que el lector pueda entender el contenido de estos.

6. ¿Te sirvió compartir el cuento que escribiste con tus compañeros para que te lo revisaran?

Según las respuestas de los estudiantes en la encuesta, el 81% de ellos considera que le sirvió compartir sus cuentos para una revisión de sus compañeros. En cambio, el 19% de ellos considera que no le sirvió compartir sus cuentos para una revisión de sus compañeros.

Resultados de la etapa final

Una vez finalizada las sesiones de la propuesta didáctica —basada en el desarrollo de estrategias metacognitivas (planeación, escritura, revisión y reescritura)—, los estudiantes escribieron un cuento (ver imagen 4) que incorporase una secuencia narrativa identificable para el lector. Este cuento lo revisamos con la rúbrica analítica de desempeño.

Los resultados de niveles de logro en la escritura del cuento se evidencian en la siguiente tabla:

Tabla 3. Distribución de estudiantes y su porcentaje obtenido en los criterios por niveles de logro.

Criterios	Nivel de Logro		
	Excelente	Bueno	Deficiente
Secuencia Narrativa	23	4	0
	85 %	15 %	0 %
Coherencia	21	6	0
	78 %	22 %	0 %
Características físicas de los personajes	27	0	0
	100 %	0 %	0 %
Características psicológicas de los personajes	14	13	0
	52 %	48 %	0 %
Descripción de ambiente	27	0	0
	100 %	0 %	0 %
Cantidad de estudiantes:	27		

En la tabla anterior se evidencia que el 85% de los estudiantes participantes de la intervención lograron escribir cuentos con una secuencia narrativa identificable. Y que sólo el 15% presentó una dificultad en la escritura de la secuencia narrativa.

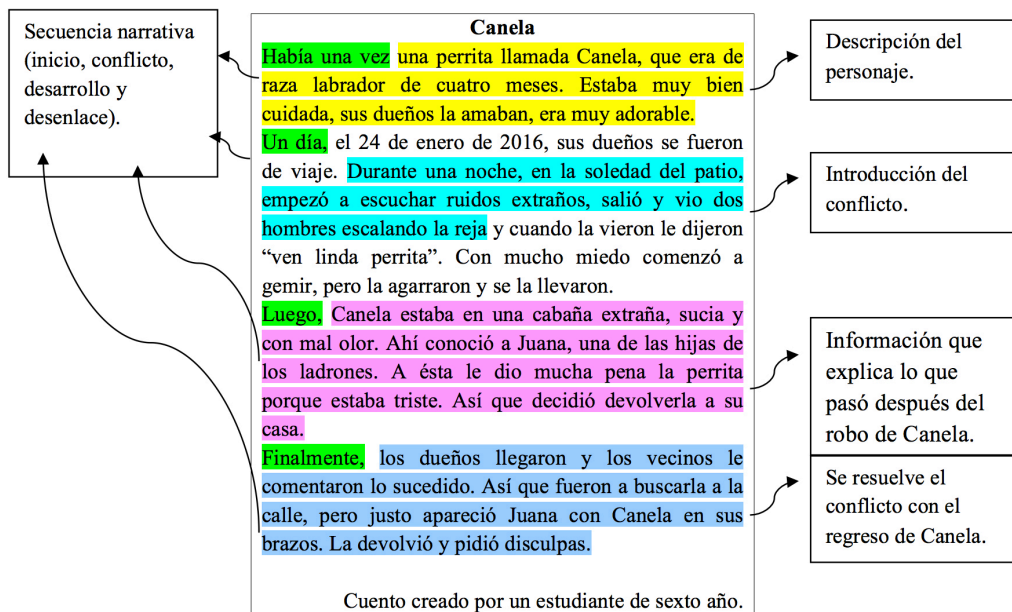


Imagen 4. Cuento de un estudiante con una secuencia narrativa identificable.

Este cuento evidencia una secuencia narrativa identificable, comenzando con una situación inicial (presentando a Canela), seguido de un conflicto (robo de la mascota), un desarrollo (encuentro de Canela con Juana) y terminando con un desenlace (el regreso de Canela a su hogar).

Comparación de resultados frente al problema

En cuanto al nivel de logro de los estudiantes en la elaboración de cuentos (tabla 4) se podría considerar la propuesta didáctica, basada en el desarrollo de estrategias metacognitivas (planeación, revisión y reescritura), como factor incidente en los aumentos de los niveles «excelente» o disminución del nivel «nulo», obtenidos en la etapa diagnóstica.

Tabla 4. Distribución de los estudiantes antes y después de la intervención.

Criterios	Niveles de logro	Antes		Después	
		Cantidad estudiantes	%	Cantidad estudiantes	%
Secuencia Narrativa	Excelente	5	18 %	23	85 %
	Bueno	18	67 %	4	15 %
	Deficiente	4	15 %	0	0 %
Coherencia	Excelente	5	18 %	21	78 %
	Bueno	18	67 %	6	22 %
	Deficiente	4	15 %	0	0 %
Características físicas de los personajes	Excelente	12	44 %	27	100 %
	Bueno	13	48 %	0	0 %
	Deficiente	2	7 %	0	0 %
Características psicológicas de los personajes	Excelente	6	22 %	14	52 %
	Bueno	9	33 %	13	48 %
	Deficiente	12	44 %	0	0 %
Descripción de ambiente	Excelente	17	63 %	27	100 %
	Bueno	8	30 %	0	0 %
	Deficiente	2	7 %	0	0 %

El nivel de logro de los estudiantes en el criterio *Secuencia Narrativa*, aumentó para la valoración «excelente», pasando de un 18% en la medición inicial, a un 85% en la medición final. Demostrando que dieciocho estudiantes, que antes se encontraban en la valoración «bueno», obtuvieron la totalidad del puntaje asignado para este criterio en la segunda medición. Además, el 15% de los estudiantes que en la medición inicial se ubicaron en la valoración «deficiente», alcanzaron una movilidad al nivel de «bueno».

En el criterio *Coherencia*, el nivel de logro de los estudiantes aumentó para la valoración «excelente», pasando de un 18% obtenido en la medición inicial, a un 78% en la medición final. Podemos comprobar que dieciséis estudiantes, que anteriormente se ubicaban en la valoración «bueno», lograron la totalidad del puntaje asignado para este criterio en la segunda medición. Además, el 15% de los estudiantes que en la medición inicial se situaron en la valoración «deficiente», lograron una movilidad al nivel de «bueno».

En el criterio *Características físicas de los personajes*, el nivel de logro de los estudiantes aumentó para la valoración «excelente», pasando de un 44% en la medición inicial, a un 100% en la medición final. Lo que demuestra que quince

estudiantes —que antes se encontraban en la valoración «bueno» y «deficiente»— consiguieron la totalidad del puntaje asignado para este criterio en la segunda medición.

El nivel de logro de los estudiantes en el criterio *Características psicológicas de los personajes*, aumentó para la valoración «excelente» y «bueno», pasando de un 22% y un 33% en la medición inicial, a un 52% y un 48% en la medición final. Demostrando que ocho estudiantes, que antes se encontraban en la valoración «bueno», obtuvieron la totalidad del puntaje asignado para este criterio en la segunda medición, y que doce estudiantes que antes se encontraban en la valoración «deficiente», alcanzaron una movilidad al nivel de logro «bueno».

En el criterio *Descripción de ambiente* el nivel de logro aumentó para la valoración «excelente», pasando del 63% de la medición inicial, a un 100% en la medición final. Podemos constatar que diez estudiantes, que antes se encontraban en la valoración «bueno» y «deficiente», obtuvieron la totalidad del puntaje asignado para este criterio en la segunda medición.

Discusión

En relación con los resultados obtenidos en esta investigación y los propuestos por la evidencia teórica y empírica sobre la escritura de textos narrativos, podemos establecer algunas relaciones tales como: El modelaje como práctica inicial para el desarrollo de la escritura de cuentos, permite que los estudiantes internalicen las estrategias metacognitivas y puedan utilizarlas al momento de escribir un texto narrativo. Sin embargo, para que el modelaje sea efectivo, debe ser una práctica constante en el tiempo. En cada momento el profesor debe activar estas estrategias recordándoles en qué consisten cada una de ellas y su importancia en el proceso de escritura de cuentos.

Una propuesta didáctica basada en estrategias metacognitivas (planeación, escritura, revisión y reescritura) favorece la producción de textos narrativos con una secuencia narrativa identificable. Debido a que los estudiantes son capaces de planear sus cuentos antes de comenzar a escribirlos, utilizando un formato de planificación estándar (ya internalizado), el que pueden usar en cualquier momento; además, la revisión de sus cuentos permite que los estudiantes sean capaces de identificar cuáles son los errores que cometieron en primera instancia, quizás problemas de ortografía acentual, literal, puntual y/o de coherencia.

Según la encuesta realizada a los estudiantes, comprobamos que estos reconocen la importancia y utilidad de las estrategias metacognitivas, para la escritura de cuentos con una secuencia narrativa identificable.

Podemos constatar que los estudiantes logran crear cuentos con una secuencia narrativa identificable, gracias al trabajo sistemático con la escritura. Además, el que los estudiantes tengan la instancia para crear cuentos sin una delimitación de tópico —dando paso mas bien a una escritura espontánea en cuanto al contenido— permite que los cuentos posean una riqueza de autenticidad, debido a que los estudiantes plasman en sus cuentos la imaginación que ellos poseen, y complementado con las estrategias metacognitivas, permite que se creen textos con una secuencia narrativa coherente con su propósito comunicativo y temática.

Conclusiones

A partir del diseño de la propuesta didáctica utilizada en esta investigación-acción, establecemos que el trabajar una secuencia didáctica basada en estrategias metacognitivas (planeación, escritura, revisión y reescritura) contribuye al proceso de escritura de cuentos, debido a la utilización consciente —por parte de los estudiantes— de estas estrategias. Incorporando una secuencia narrativa identificable para el lector en los textos escritos.

Según la implementación de la propuesta didáctica utilizada, establecimos que las estrategias metacognitivas permiten mejorar la producción de textos; esto se debe a la activa participación de los estudiantes en los propios procesos de aprendizaje y a la importancia del profesor como mediador en estos procesos, para alcanzar los objetivos de aprendizaje que se plantean en cada nivel educativo. Además, la sistematización de estas estrategias en el tiempo permitió una internalización de este proceso al momento de escribir un texto.

A partir de la evaluación a la propuesta didáctica utilizada, determinamos que el trabajar la metacognición como pilar fundamental de las estrategias descritas, permitió que el estudiante se hiciera participe de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente en la producción de cuentos, porque ellos mismos fueron capaces de planificar y determinar errores que presentaron sus textos, para posteriormente corregirlos. Además, el establecer que sus propios compañeros revisaran los cuentos, permitió un trabajo colaborativo entre el curso, incorporando las opiniones de sus pares para mejorar la redacción de los textos. De esta forma, se permitió un enriquecimiento en las producciones escritas.

Según el análisis de los cuentos, mediante la rúbrica analítica de desempeño, el problema que queda por abordar es la descripción de las características psicológicas de los personajes, debido a que los estudiantes tienden a describir físicamente a los personajes, dejando de lado las motivaciones y sentimientos de

estos. Este problema se podría abordar mediante la utilización de recursos audiovisuales tales como películas y videos, permitiendo que los estudiantes observen una historia para luego describir a los personajes, de acuerdo con las actitudes que toman, sus reacciones frente a un problema y sentimientos y/o valores que los caracterizan.

Para finalizar, si bien en esta intervención los estudiantes de sexto año básico lograron cumplir con la utilización de las estrategias metacognitivas en la escritura de cuentos, se espera que al trabajar constantemente estas estrategias en los niveles educativos de primero básico en adelante, se incorpore —como una práctica habitual de los estudiantes— el escribir textos narrativos siguiendo un orden metódico, porque para obtener resultados positivos en la producción de textos no basta tan solo con una aplicación de cada estrategia sino que debe ser un trabajo constante por parte del profesor que imparte la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

Referencias

- Hocevar, S. (2007). Enseñar a escribir textos narrativos. Diseño de una secuencia didáctica. *Lectura y Vida: Revista latinoamericana de lectura*, 28(4), 50-59. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28_04_Hocevar.pdf
- Ochoa, S., Aragón, L., Correa, M. y Mosquera, S. (2008). Funcionamiento metacognitivo de niños escolares en la escritura de un texto narrativo antes y después de una pauta de corrección conjunta. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(2), 77-88. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-91552008000200008&script=sci_abstract&tlng=es
- Ochoa, S., Aragón, L., Correa, M. y Mosquera, S. (2010). Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos. *Educación y Educadores*, 13(1), 27-41. doi.org/10.5294/edu.2010.13.1.2
- Rubio, M. (2016). Narraciones de escolares básicos: dos tareas de escritura. *Literatura y Lingüística*, 34, 221-224. doi.org/10.4067/S0716-58112016000200011
- Solís, M., Suzuki, E. y Baeza, P. (2011). *Niños lectores y productores de textos*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

EN ESTE LIBRO se presentan nueve artículos basados en trabajos originalmente creados como textos para la obtención del grado de Magíster en Educación, por la Universidad de Concepción. El foco de los artículos está dirigido hacia las posibilidades y los desafíos que la investigación-acción ofrece en el campo de la Educación. Se trata, como se desprende de los artículos presentados, de una variante investigativa que permite unir la práctica docente con la reflexión científica, crítica, habitualmente atribuida al campo investigativo.

Las experiencias aquí expuestas pretenden contribuir a potenciar la dimensión investigativa de la acción docente, estimulando las soluciones de los complejos problemas de la educación desde una perspectiva reflexiva que unifique teoría y praxis; perspectiva que —desde la mirada de la investigación-acción— se debe concretizar en la conformación de grupos de trabajo que incluyan a profesoras/profesores y estudiantes, superando así la visión tradicional, tecnocrática, que limita la solución de los desafíos educativos a la intervención de expertos externos y que tiende a reducir a docentes y estudiantes a la calidad de intervenidos.

