

Educcando



2021
n°1

Revista de Pedagogía

INTERCULTURALIDAD-APRENDIZAJE COLABORATIVO-INDAGACIÓN
PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS-MATEMÁTICA Y ARTE



REVISTA EDUCANDO NÚMERO 1°
EQUIPO DE UTP
CEMAR 2021

Bienvenida Revista Educando

Director Víctor Toro B.



Quienes nos desempeñamos en el mundo de la educación y trabajamos en colegios, sabemos que gran parte de nuestras labores consisten en ir resolviendo las situaciones que se van produciendo por diferentes razones, que hacen que lo inmediato deje en segundo plano lo que es realmente importante que es el aprendizaje de nuestros estudiantes, la reflexión pedagógica y el intercambio de experiencias que permitan ir innovando las prácticas en el aula.

Uno de los axiomas más escuchados es que lo que menos ha cambiado en los últimos siglos es la educación y que se continúa con clases expositivas donde el estudiante ocupa un rol secundario. Esto al parecer ha llegado a su fin, ya que producto de la pandemia ha sido necesario incorporar una serie de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que han modificado las prácticas, permitiendo realizar clases virtuales.

Lo anterior demuestra que frente a los retos y desafíos que se presentan, el ser humano siempre ha tenido la capacidad de adaptarse a las nuevas condiciones y avanzar en el desarrollo de sus tareas.

Sé parte de esto

Coordinador Revista Educando

Este proyecto surge a raíz de la necesidad de crear espacios de acción y reflexión pedagógica, entendiendo que las comunidades escolares se nutren de la participación y creatividad de todos sus miembros. En general los proyectos exitosos son el resultado de la colaboración y el compromiso profesional y académico de quienes lo integran.

Hacer una mejor escuela, centrada en estudiantes con altos niveles de vulnerabilidad, necesita estar compuesta por los mejores profesores, capaces de auscultar sus propias prácticas y las de los otros para alimentarse de esas instancias y perfeccionarse. La finalidad de esta revista es canalizar, dirigir y valorar praxis pedagógicas instaladas e innovadoras en pro

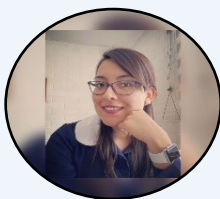
Siento que esto también se puede aplicar a lo que está ocurriendo hoy en nuestra institución, donde a pesar de la enorme carga de trabajo que deben sobrellevar los profesionales de la educación, debiendo conjugar su labor profesional con lo que es su vida en el hogar, se han dado el tiempo para consensuar ideas y en forma autónoma plantearse el desafío de crear un medio, a través del cual, puedan compartir sus reflexiones en torno a su labor, sus prácticas que consideran exitosas y que merecen ser compartidas con sus colegas y la comunidad escolar. Surge así una revista, que constituye una enorme oportunidad de crecimiento profesional, donde queda de manifiesto el valor agregado de los docentes que han participado de esta iniciativa, quienes superando el agobio que generan una infinidad de tareas que deben desarrollar, nos transmiten junto con su conocimientos y calidad profesional la esperanza, al tener encarnado en ellos el concepto de resiliencia, la enorme oportunidad de construir una auténtica “Comunidad de Aprendizaje”.

de la construcción de un mejor espacio educativo.

Si quieres participar de Revista Educando envíanos tu artículo a alvaro.guarda@soceduc.cl. Aquí podrás expresar alguna opinión pedagógica, práctica exitosa o proyecto innovador en un máximo de 700 palabras, nosotros gestionaremos su publicación en los próximos números.

¿Cómo trabajarlas en el aula?

Claudia Puchi V.



Al momento de referirnos a la relevancia que tienen las preguntas problematizadoras como estrategia, se debe tener presente las ventajas del trabajo con preguntas en el aula, puesto que implica un aprendizaje donde el estudiante es protagonista. Pero, ¿Qué se entiende por preguntas problematizadoras? ¿Cómo elaborar este tipo de preguntas? A continuación, se señalarán los principales aspectos que permiten apuntar hacia un aprendizaje donde se potencia el pensamiento crítico.

¿En qué consisten?

Las preguntas problematizadoras corresponden a aquellas que nos permiten abordar una unidad didáctica, planteando una pregunta abierta que invite a reflexionar acerca del contenido a trabajar, generando nexos con la actualidad y/o experiencia de los y las estudiantes. Respecto a la formulación de preguntas en la disciplina se puede mencionar: “Efectivamente, la formulación de preguntas a los estudiantes es una estrategia que permite dinamizar una exposición de contenidos y el desarrollo de la clase misma (...) bien conducir a la problematización de un contenido.”¹ (Almeyda, 2016). En relación a esta cita y a modo de ejemplo, en una unidad de sexto básico se utilizó la siguiente pregunta: *¿De qué manera influye la polarización en la sociedad chilena durante el siglo XX?*

Para lograr lo anterior, se debe trabajar con un tópico generativo, es decir, un concepto clave que es parte de pregunta problematizadora. Dicho tópico ofrece profundidad, significado y conexiones para la comprensión de los temas. Además, el tópico generativo nos permite trabajar los temas de la unidad, pero también relacionar con el presente. Por ejemplo, un tópico sería *polarización*, ya que es un concepto que permite ser abordado en distintos contextos.

¿Cuál es su fundamento teórico-pedagógico?

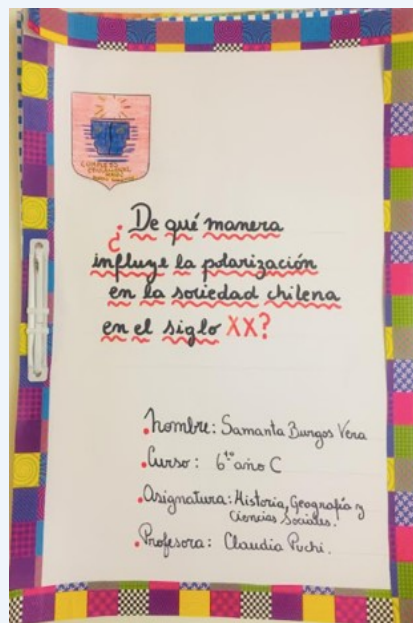
Ahora bien, respecto al fundamento teórico-pedagógico que sustenta el trabajo con las preguntas problematizadoras, nos encontramos con un modelo constructivista. Este enfoque de aprendizaje establece que: “...cuando un alumno en la escuela afronta el aprendizaje de un nuevo contenido, en general, ya ha construido previamente sus propias ideas y explicaciones a partir de su experiencia extraescolar...”² (Jorba y Casellas, 1997). Con dicha cita se puede apuntar a que nuestros estudiantes bajo este modelo logran involucrarse con su aprendizaje, puesto que sus saberes previos logran una conexión con el contenido disciplinar.

¿Cómo abordarlas?

1. Al iniciar la unidad se les presenta a los y las estudiantes la pregunta problematizadora de la unidad. Es por ello, que en cada guía y en las clases se les señala dicha pregunta para que así los estudiantes trabajen en función de ella. Asimismo, se les presenta el tópico (concepto) a través de imágenes y definiciones para que ellos se familiaricen con el concepto.
2. Como la idea es que la pregunta sea respondida al final de la unidad, en cada guía se les plantea una pregunta de reflexión, para así ir generando un progreso en torno a cómo van respondiendo las preguntas.
3. En cada clase se retroalimentan las guías a través del trabajo grupal y posterior plenario.
4. La unidad finaliza a través de un trabajo final práctico.

Junto a lo anterior, las preguntas problematizadoras permiten a los y las educandos potenciar el pensamiento crítico-reflexivo a partir de la conexión entre el contenido disciplinar y su realidad cercana. A su vez, es factible que, con este tipo de didáctica en base a preguntas abiertas permita establecer, además, una experiencia interdisciplinaria.

Trabajo con preguntas problematizadoras en segundo ciclo CEMAR



1 Almeyda, Liliam (2016). *Arrojados en la acción: Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales en la práctica profesional*.

2 Jorba, Jaume, Casellas, Ester (1997). *La regulación y autorregulación de los aprendizajes*. Cap 6. “Estructuración de los aprendizajes”. Ed. Síntesis. Madrid. pp. 125.

¿Por qué colaborar?

Álvaro Guarda S.



La realidad pandémica ha colocado en el centro de la discusión un sinnúmero de interrogantes sobre cómo deben desarrollarse los procesos educativos, y de forma perentoria, nos ha obligado a preguntarnos acerca de la educación que vendrá. Los conceptos de cambio y transformación se han integrado a nuestro vocabulario cotidiano guiando nuestras prácticas rutinarias al interior del aula y en los espacios de encuentro docente.

Así las cosas, este evento ha terminado por convertirse en el “acelerador de partículas” de las estructuras educativas, interpeándonos e instalando nuevos obstáculos que debemos asumir como nuevas oportunidades de innovación y estreno de competencias docentes y estudiantiles, que hasta ahora no estaban siendo explotadas del todo, pese a las necesidades que nos planteaba la realidad; como lo son los procesos de digitalización de las actividades y la necesidad imperiosa de dominar habilidades reflexivas y de pensamiento crítico. Sin embargo, el impacto más profundo que ha dejado el Covid-19, es el hecho de situar lo socioemocional como núcleo absoluto de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. En nuestra escuela, según mediciones propias, casi el 75% de los estudiantes se encuentran hoy afectados por algún tipo de trastorno del ánimo. Por lo que se ha dilucidado, para que podamos absorber conocimiento e intelectualizar el proceso pedagógico, debemos sentirnos implicados desde nuestras propias emociones, en un contexto epocal, que precisamente se ha vuelto hostil con los seres humanos.

A partir de esto, va a ser necesario repensar las prácticas para adaptarlas a las necesidades actuales y allí surge con fuerza la acción colaborativa como eje de las habilidades del siglo XXI.

Nuestra especie concibió muy tempranamente que la colaboración es esencialmente constructiva y necesaria. Muchas especies, consideradas inferiores, han sido capaces de cooperar en pos de la propia sobrevivencia. Se ha comprobado, sobre la base de experimentación conductual, que los infantes desde los seis meses de edad, ya presentan conductas que reflejan una tendencia hacia el altruismo y la ayuda entre pares y hacia los adultos. Entonces es un aspecto inherente a nosotros que poco a poco, y lamentablemente, es sustituido

por los feroces elementos competitivos impuestos desde la cultura moderna e históricamente patriarcal.

En otro aspecto, debemos considerar datos demoledores relacionados con el cortisol, conocido como la hormona del estrés, que aumenta en un 20% en el cerebro de los niños que se escolarizan. De ahí radica la centralidad de las emociones en los procesos educativos, pero también la centralidad de las estrategias que utilizamos para erradicar efectivamente concepciones desvirtuadas acerca de que educar es un proceso vertical, cuando debería horizontalizarse. Esto lo hemos visto emerger con fuerza en el mundo de la empresa, la política y la ciudadanía. Pero lo más relevante, no obstante, apunta a lo que sucede cuando colaboramos, ayudamos o somos solidarios, ya que allí se encienden nuestros sistemas de recompensa, fundamentales para adquirir nuevos hábitos. Además, se activan las zonas de nuestro cerebro que se relacionan con las sensaciones placenteras, y no estamos contabilizando, las consecuencias que pueden generar en la configuración de un tejido social más sólido y empático.

Por último, los retos del presente y futuro suponen alcanzar el aprendizaje a través de mecanismos colaborativos, es cuestión de observar un poco como se han gestado los descubrimientos científicos del último tiempo.

Matemáticas para la vida

Valentina Fuenzalida A.



Basta reflexionar sobre las consecuencias latentes que hemos ido experimentando con la pandemia del Covid-19 para entender que el mundo del siglo XXI ha ido creando un contexto cambiante en el que la educación se enfrenta a nuevos retos, abandonando cada vez más el *modelo instrumental* que busca resultados de aprendizaje estandarizados, para ir adoptando un modelo que desarrolle las habilidades para la vida, en el que la enseñanza no sea la mera transmisión de conocimientos e informaciones, sino la construcción de la capacidad de producirlos y utilizarlos.³

Según la UNESCO⁴, para que estos desafíos sean abordados y deriven en un aprendizaje permanente, se requiere concebir la enseñanza más allá del sistema formal, incluyendo y reconociendo diversas formas de aprendizaje brindando todas estas distintas oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. Por esta razón es que, durante el año 2017, planifiqué e implementé dos talleres extra programáticos en Matemática, dirigidos de segundo a cuarto básico, con el propósito de facilitar oportunidades de aprendizaje en las que la Matemática sea vista desde una perspectiva menos hermética, como tradicionalmente se enseña, para así fomentar conocimientos más integrales, motivando además el interés de aquellos (as) estudiantes que mantenían un desempeño menor de lo esperado en esos niveles. Ciertamente, el diseño de actividades para este taller se enmarca en el currículum nacional, pero focalizado hacia el *estudio interdisciplinar* de algún fenómeno real o situación *auténtica*, que reproduce el modo de lo real.

Durante el 2018, por ejemplo, se planificó una visita pedagógica a la exposición *Cien es un color* de la artista visual germano-chilena Cornelia Vargas, quien elabora sus obras a partir del *cuadrado mágico*, proyectando cálculos matemáticos y patrones geométricos en una gran diversidad de colores y formas expresadas en pinturas, artesanías y programaciones digitales. Una gran oportunidad para visibilizar la estrecha relación entre algo considerado estricto y riguroso, como la Matemática, y su variante libre y creativa en el Arte.

Los *objetivos de aprendizaje* de esta actividad fueron:

-Reconocer en el entorno, describir y construir figuras 2D, identificando regularidades en expresiones geométricas.

-Comunicar y expresar artísticamente sus impresiones sobre obras de arte, explicando sus preferencias y apoyándose en elementos del lenguaje visual.

Durante las sesiones de taller previas a la visita, trabajamos observando, describiendo y construyendo patrones figurativos en teselaciones, con especial cuidado de *transposicionar* a un nivel comprensivo y desafiante, este contenido que, si bien no forma parte curricular de estos niveles en Matemáticas, fue necesario para entender la obra artística de Vargas.

El recorrido de la exposición fue apoyado por una guía de aprendizaje que buscaba conducir la observación hacia la identificación de los elementos matemáticos que utilizaba la artista en sus obras. Por ejemplo, el uso de una matriz cuadrada en la que Vargas trazaba sus diseños. Adicionalmente, se proponía al alumno(a) elegir alguna de las obras observadas y registrarla para luego compartir sus impresiones de esta experiencia en la sala de clases. Observé que los y las estudiantes estaban entusiasmadas, participando activamente del circuito de la exposición y vinculando este nuevo conocimiento con experiencias propias. Finalmente, ante la pregunta: ¿Qué aprendiste? Mencionaron que “con las figuras (...) podemos hacer otras figuras que podemos ver en la actualidad” y “que podemos usar colores, patrones, figuras geométricas y números con los que podemos sacar medidas”⁵, demostrando que comprenden que lo matemático puede abrirse y aplicarse en contextos cotidianos.

Probablemente, este conocimiento no será reflejado en las pruebas estandarizadas, ni tampoco es indicio de aprendizaje en un modelo puramente instrumental, pero indudablemente presta cimientos motivacionales y experienciales para construir una idea mucho más sólida, significativa y real de la educación. Esto se evidencia aún más cuando, en el trayecto de vuelta de la visita, una de las estudiantes me dice “no sabía que se podía hacer obras de arte con matemática”.

Sigue a continuación

Amplio es el desafío de la educación del siglo XXI y, frente a las limitaciones contextuales, emocionales y socioculturales, muchas veces dejamos de lado este horizonte. No obstante, aun cuando la meta nos resulte abismante, lo importante es nunca dejar de reflexionar, de proponer, de movilizar, de planificar y replanificar, porque solo así nos acercaremos a construir una educación que esté a la altura de las demandas actuales; una educación donde se impulsen y potencien las habilidades para hoy y para el mañana.



Teselado de Polígonos II.

Cornelia Vargas, 2019. Acrílico sobre tela

3 Tedesco, Juan Carlos (2011). *Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI*. Revista Iberoamericana de Educación N.º 55, pp. 31-47.

4 UNESCO-OREALC. (2017). Reporte: Educación y habilidades para el siglo XXI. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Buenos Aires, Argentina, 24 y 25 de enero 2017. Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

5 Véase el video Actividad Arte Geométrico, Valentina Fuenzalida. <https://www.youtube.com/watch?v=MnREyg3m5pk> en cemar tv.

¡Todos a filosofar!

La enseñanza de la filosofía para niños y niñas

Rodolfo Manzo G.



Como todos saben la filosofía nace de la mente de un griego, Sócrates, aquel personaje al que el oráculo de Delfos había dicho que era el más inteligente de la tierra. Este hombre por primera vez, no solo se cuestiona su propia realidad, sino que se propone buscar la verdad. Se crea la filosofía, φιλοσοφία, ese amor profundo por el saber, por dilucidar lo desconocido. De su mano, aparece Platón y su escuela, la Academia, allí difundirá el idealismo, aquella visión que muestra la perfección del ser humano en el pensamiento. Un discípulo, Aristóteles, a su vez, en su escuela el Liceo, difundirá una nueva teoría, el materialismo, en donde el ser humano es el protagonista de su existencia.

Estos tres filósofos y sus teorías, dan la base de la civilización occidental y explican el deambular de toda la filosofía hasta nuestros días, y podría decir más, de todo el pensamiento humano. Si queremos enseñarles a pensar a nuestros niños, primero debemos asombrarnos nosotros por el logro de tres hombres, que dieron un salto cualitativo basados en la verdad y la moral.

Enseñar a filosofar es un proceso que lleva años, no solo de teoría, sino de práctica. Requiere de algunas características de quien enseña. Debe tener un conocimiento vasto cultural y político, experiencia en diferentes artes, la τέχνη, el summun de saber social y, quizás lo más preponderante, un trabajo cotidiano con personas que tengan las mismas capacidades intelectuales. Teniendo estas cualidades se puede enseñar tanto a un niño como a una persona adulta.

Lo peculiar de la filosofía para niños, es que se enfoca de forma escalonada, desde los primeros niveles de la enseñanza.

Debe de partir de un proceso de asombro, pasando por lo concreto hasta llegar a la abstracción de las cosas. Hay que distinguir que el filósofo no es el pedagogo, el παιδαγωγός, no es el esclavo que lleva a los niños al colegio, σχολή, a ese lugar del ocio. Es el hombre libre que busca liberar a otros, σώμα σῆμα, nuestra mente no debe estar esclavizada por nuestro cuerpo.

Los niños pequeños deben descubrir y maravillarse con cosas que no han visto, con colores, texturas, con el paisaje, con el juego, es decir, la primera aproximación a conocer es mediante los sentidos, lo que compartimos con los animales, pero que se refleja su diferencia en que van interconectando lo que aprenden y aprehenden.

Empieza otra etapa, en conjunción con el aprendizaje del lenguaje es necesario avanzar hacia lo concreto. Comienzan a conectar cosas y necesitan de lo real para conocer su mundo.

Aprenden uniendo cosas, relacionando, nos vamos alejando de nuestro parecido con los animales. En esta etapa, debemos conocer cosas, salir, explorar, errar, abrir y descubrir de que están hechas las cosas, lo que leo debe ser y estar en relación a lo que conozco, necesita reflejar lo que ve, escribirlo, dibujarlo, dejarlo estampado en algún lugar. Un ejemplo de esto, de la vida diaria, es las creencias en abstracciones que los niños no la entienden como tal, sino que deben hacerlas reales, y de ello se encargan los adultos, al recrear al viejito pascuero, al hada de los dientes o al conejo de Pascua. O la repetitiva pregunta del por qué sucede algo, por qué es así, por qué, por qué.

La última etapa, que durará toda la vida, es el proceso de llevar lo concreto y convertirlo en una abstracción. Consiste en explicar cómo cada cosa que es real puede estar en nuestras mentes sin estarlo. Esto requiere de un arduo trabajo y una explicación detallada de cada proceso que se trata de volver conocimiento. Lo que llamamos reflexión, pensar y volver a pensar lo pensado, es decir, entender lo que estoy pensando y cómo lo estoy pensando.



Generalmente, se coarta en la educación este último proceso, porque se necesita tener un producto, no importa tanto el desarrollo, sino que avanzar y mostrar avances rápidos. Esto atenta y se ve reflejado en la sociedad, en personas que le es difícil buscar las causas de las cosas o tener una imagen general de un problema.

Como corolario, mientras antes enseñemos a filosofar a los niños, el producto de esa enseñanza será niños críticos, inquisidores, seguros de sí mismos y sus capacidades, que redundará en avances cualitativos del conocimiento en todas las asignaturas.

¡Una Educación Física para todas!

Análisis de género en la autodeterminación del rendimiento y la motivación en clases deportivas.

Brian Mejías Z.



Los factores que determinan la motivación, participación e integración de estudiantes adolescentes en clases de Educación Física, parecen estar determinadas, en gran parte, por las estrategias pedagógicas que utilizan los docentes de Educación Física, lo que indudablemente promueve y fomenta la práctica de actividad física de forma regular en sus estudiantes.

En esta misma línea, Pablo Tercedor, señala que la práctica correcta de actividad física está asociada a beneficios psicológicos, disminuyendo estados de ansiedad y depresión, mientras que presenta una relación positiva con la autoestima, bienestar mental y percepción de la propia capacidad. Por esta razón, comprender las implicaciones que tiene la actividad física en el desarrollo físico, emocional, social y hasta cognitivo se ha convertido en un tema de vanguardia; esto debido a que, a pesar de que los beneficios de su práctica son ampliamente conocidos, hay muchos jóvenes y adultos que viven en el sedentarismo⁶, lo que se traduce en fallas en la implementación de dicha práctica, puesto que está íntimamente relacionada con el nivel de motivación que sientan aquellas personas a las que va dirigida. En la actualidad los estudiantes no se motivan para realizar actividad física en la clase de educación física y esto se agrava en el género femenino, dado que ellas tienen mayores índices de sedentarismo, obesidad y desmotivación.

El objetivo es analizar los factores que inciden en la escasa motivación de las estudiantes en la clase de Educación Física. En el diseño de investigación metodológicamente mixto se utilizó técnicas cuantitativas, con las que se comparó el rendimiento de las alumnas con alumnos en la clase de Educación

Física. En la segunda etapa, se aplicó un cuestionario de motivación para explicar y predecir la práctica de actividad física de alumnas. Finalmente, la tercera etapa, se orientó a describir, analizar y evaluar el quehacer del profesorado en clases de Educación Física. El tipo de estudio de esta investigación fue descriptivo.

Según lo expuesto y en base a los resultados de la investigación, en la categoría necesidades-intereses de la alumna, se constata que el profesor no atiende las necesidades e intereses, privilegiando a los hombres por ser más participativos, y surgen propuestas de cambio de actividades, para que las mujeres tengan mayor participación y predominen sus intereses.

En relación a los aspectos curriculares de la práctica de la Educación Física que son susceptibles de mejorar, se hace necesario adecuar los contenidos de la asignatura, es decir, seleccionar los contenidos propicios para el contexto socio-cultural en el cual están siendo implicados, por tanto, se requiere seleccionar contenidos para que alumnos y alumnas tengan la misma posibilidad de participación. Promover y propiciar equidad durante la clase de Educación Física, para generar participación masiva de las niñas y adolescentes.

En esta misma dirección, el clima motivacional que fomenta el profesorado de Educación Física en el aula es fundamental, dado que tiene una gran importancia para el desarrollo de los patrones de conductas que se establecen. Si fomentamos un clima orientado a la tarea, es más probable que los alumnos sientan mayor diversión, se esfuercen más. Asimismo, si promovemos un clima orientado al ego, existirá mayor ansiedad y menor diversión. Sin embargo, es importante destacar que la educación física, se ha enfocado en el último tiempo hacia el rendimiento, fomentando la competitividad entre los alumnos, premiando a los mejores en desmedro de los que presentan menor rendimiento.

Los estereotipos de género tienen como consecuencia la desigualdad entre niños y niñas y se convierten en agentes de discriminación, impidiendo el pleno desarrollo de las potencialidades y las oportunidades de ser cada persona. Por ello, las decisiones pedagógicas pueden ser determinantes para una práctica más equitativa en clases⁷, como la selección de contenidos que sean atractivos para el alumnado, puede favorecer o perjudicar la motivación.

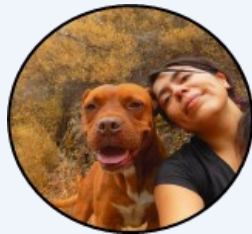


6 Corbin CB. *Physical activity for everyone: What every physical educator should know about promoting lifelong physical activity.* Journal of Teaching in Physical Education. 2002. pp. 128-44.

7 Sáenz López P, Giménez F. *Decálogo del profesor de educación física. Formación del profesorado en educación física.* Dialnet: Universidad de Huelva; 1998. pp. 143-50.

Interculturalidad para una Educación Inclusiva

Camila Jiménez H.



Desde que entró en vigencia la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845 en Chile se han desarrollado una serie de debates en torno a la admisión de los establecimientos, la eliminación del copago y la forma de evaluar los contenidos curriculares. Así mismo, las escuelas han debido transformar la perspectiva de sus proyectos educacionales abandonando el paradigma de la exclusión social para acoger la perspectiva de la universalidad de los Derechos Humanos.

En este sentido, son múltiples los desafíos que abre esta reforma educacional pues altera las prioridades de las escuelas estableciendo como centro las necesidades de los estudiantes de manera integral. Ya no basta solo con pensar en cumplir con los contenidos curriculares, sino que cada vez toma mayor fuerza la formación valórica para una sana convivencia escolar y – dentro del actual contexto de pandemia – se ha hecho evidente la necesidad de que en las escuelas se preparen a los estudiantes para desarrollar habilidades socioemocionales.

Es en este contexto de desafíos de inicios del siglo XXI que la perspectiva antropológica de la interculturalidad toma sentido para la construcción de la sociedad desde la educación formal. Esta perspectiva nos permite visibilizar la diversidad de culturas presentes en un contexto escolar determinado, así como también analizar las relaciones que se entretienen entre una mayoría y una minoría determinada y fortalecer las relaciones entre estas partes para crear una convivencia escolar de la diversidad. La interculturalidad ofrece entonces *“prácticas ciudadanas que posibilitan relacionarse con lo diverso de manera respetuosa, empática y simétrica, transformando el cómo se entiende al “otro” al otorgar valor y sentido a las distintas visiones de mundo, culturas y lenguas que conviven en un mismo territorio”* (MINEDUC, 2028).

Esta perspectiva tiene su origen pedagógico en Europa durante los años `90 cuando la población de inmigrantes comenzó a aumentar aceleradamente y en América Latina cuando los estados tomaron conciencia de la necesidad de crear políticas públicas que contribuyeran a preservar las culturas indígenas que hasta entonces se habían visto presionadas por las demandas socioculturales de la modernidad a aculturizarse, es decir, a reemplazar su propia identidad cultural por la del “mundo occidental”. Cuestión no menor si se considera que en la actualidad un 10% de la población en la región se reconoce como parte de algún pueblo indígena y son ellos quienes dan vida a más de 500 lenguas autóctonas.

En Chile se ha abordado durante las últimas dos décadas la interculturalidad desde una posición relacional y funcional, abocada principalmente a desarrollar una educación bilingüe incorporando la lengua indígena en aquellos establecimientos que tengan más de un 20% de la matrícula perteneciente a algún pueblo indígena. En primera instancia las demandas de una educación intercultural se focalizaron en establecer que los centros de educación formasen a los educandos en la lengua materna de su comunidad, luego en establecer una educación bilingüe y finalmente en modificar los contenidos curriculares hacia una inclusión de los saberes, tradiciones, valores e historia indígena, concretado desde el 2010 bajo el Decreto Supremo de Educación N°280 que incluyó como sector de aprendizaje a la Lengua Indígena de 1º a 8º año de Enseñanza Básica⁹ (Fuenzalida, Pedro. 2014). Esto con el objetivo de que los estudiantes indígenas se puedan desenvolver con total libertad desde las dos sociedades a las que pertenecen. Así mismo, de manera gradual, ha ido tomando importancia esta perspectiva para referirse a las minorías étnico-culturales, afrodescendientes y migrantes que ha ampliado el horizonte de la pedagogía hacia la diversidad.

Estos objetivos educativos atraviesan mucho más allá del contenido de las asignaturas, es la organización del sentido y la práctica de la cultura en la escuela y la vida en sociedad que trasciende el resultado esperado en las pruebas estandarizadas.

La enseñanza desde esta perspectiva se centra en el fortalecimiento de la identidad del estudiantado y formar niños/as con una identidad cultural clara implica formar niños/as seguros emocionalmente de sí mismos, que se sientan orgullosos de ser quiénes son. Cuestión que constituye un principio fundamental de la ley de inclusión.

Sigue a continuación

En este artículo el acento está puesto en la diversidad étnica o nacional que pueda haber en un contexto educativo, sin embargo, la perspectiva intercultural ofrece una mirada mucho más profunda donde la atención también pasa por otras variables a considerar como el respeto a la igualdad de género, a la diversidad sexual, la discapacidad, la pluralidad de credos religiosos y distintas culturas urbanas que puedan estar presentes en un mismo establecimiento. La ley de inclusión no es suficiente si solo se centra en la regulación de la admisión sin discriminación de los estudiantes, sino que depende de la capacidad que posea cada establecimiento de construir una trayectoria educativa inclusiva y feliz para cada uno de ellos/as. En la medida que se fortalezcan las relaciones sociales en base al respeto irrestricto por el otro/a se potenciarán las posibilidades de enseñanza-aprendizaje y la formación de una ciudadanía preparada para convivir en la diversidad.



En nuestro colegio los desafíos están presentes, el Departamento de Historia realizó una encuesta para identificar la cantidad de estudiantes que pertenecen a algún pueblo indígena y 116 de ellos afirmaron pertenecer al pueblo mapuche, tres al pueblo aimara, dos al pueblo quechua y uno al pueblo chibcha. Si bien falta corroborar esta información de manera meticulosa, es un punto de partida para reconocer su existencia en nuestro colegio y tener la certeza de que la diversidad es parte de nuestra comunidad. Ahora el siguiente paso para nuestra comunidad es responder: ¿cómo contribuiremos a reconocer y fortalecer la identidad cultural de estos estudiantes?

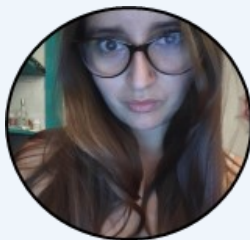
8 MINEDUC (2018). *Programa de educación intercultural bilingüe 2010 – 2016*. Disponible en: <http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/20180226-PEIB-2010-2016-Versi%C3%B3n-Final.pdf>

9 Fuenzalida, Pedro. (2014). *Re-etnización y descolonización: resistencias epistémicas en el currículum intercultural en la Región de Los Lagos, Chile*. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682014000200006

¡Somos nuestra circunstancia!

Indagación científica y aprendizaje contextualizado

Kimberling Correa C.



La enseñanza de las ciencias ha tomado ribetes muy potentes influenciando la visión de lo que entendemos como disciplinas científicas. A su vez, estas se ven involucradas en nuestra vida cotidiana y en los fenómenos que observamos constantemente, tomando relevancia cuando las incorporamos a nivel comunitario o colectivo denominándose ciencias ciudadanas. En ese sentido, para comprender la relevancia de la enseñanza de las ciencias en la ciudadanía, es necesario conocer los modelos contemporáneos del cómo se aprende.

Los actuales modelos, como lo sostiene Frida Díaz, nos dicen que la cognición es situada, esto significa, que deben estar en un contexto-circunstancia y vinculada estrechamente a los procesos de quienes habitan ese contexto¹⁰. No puede estar separada ni descontextualizada de la realidad propia del que aprende. Por su parte, Francisco Varela aduce que “se deben a un individuo inmerso en un contexto y relacionándose con ese contexto; se reconoce como corporeizado, la mente y el cuerpo no se pueden concebir separadas una de la otra”¹¹. A partir de estas premisas entonces, debemos entender que cualquier proceso de aprendizaje que queramos llevar al aula debe encontrarse en una circunstancia, vinculante, corporeizado y que explique el “para qué sirve” o “para qué lo hago”. Si los aprendizajes no responden esas preguntas nunca se involucrarán en un nivel local y ciudadano y por ende nunca se vincularán con los estudiantes.

La indagación científica escolar pretende hacer este nexo entre los contenidos disciplinares o curriculares y los contextos de los estudiantes. También nos permite movilizar las concepciones alternativas que traen nuestros estudiantes hacia aprendizajes más robustos que incorporen fuentes relevantes, experiencias científicas, fenómenos observables y datos estadísticos. Siempre situados en un contexto social y cultural, pues esta última, es el componente más importante que involucra los aprendizajes. En esa línea José Joaquín Bruner propone lo siguiente; a pesar de que la cultura es dinámica, puede variar y cambiar, además, existen constructos que se enraizan y encarnan en los constituyentes de esta cultura, que pasan a formular sus propios aprendizajes en estrecha interacción con la misma¹².

Es decir, nuestras vivencias y cultura influyen en cómo aprendemos y es imprescindible considerarlas al enseñar.

De esta forma, los espacios educativos son importantes para adecuar los diferentes contenidos al proceso indagatorio pretendiendo hacer participe en todo momento al estudiante, haciéndolo consciente de su aprendizaje, de sus procesos y de la relación de aquellos con su vida diaria. Estos procesos son los que menciono como ciencia ciudadana, ya que permiten el empoderamiento frente a una temática puntual, que sirva como herramienta para construir fundamentos como una habilidad para discriminar información, noticias y mitos.

Para finalizar y en base a “la perspectiva de la cognición situada, se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta” (Díaz, 2003). Sumado a los usos del ciclo indagatorio van a permitir; el trabajo en equipo, la discusión entre pares, la autoevaluación y la coevaluación, posibilitando, la construcción del conocimiento en un contexto de interacción con los otros, enraizado en lo local y dinámico hacia los otros. El docente en este caso toma el rol de facilitador o mediador de las etapas del ciclo indagatorio: focalización, exploración, reflexión y aplicación, propiciando una participación guiada, así lo menciona Bárbara Rogoff; los aprendices se vuelven novatos activos que adquieren destrezas, conocimiento mediante la participación en actividades culturalmente organizadas por la misma comunidad, en este caso educativa¹³. De ahí radica lo indispensable que es seguir reflexionando sobre la implementación de estas estrategias.

10 Díaz Barriga, Frida. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 5, No. 2. Extraído de: septiembre 9, 2011 de <http://redie.uabc.mx/contenido/vol5no2/contenido-arceo.pdf>

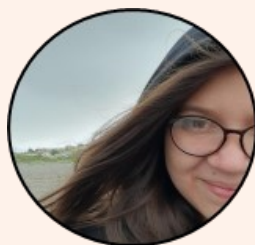
11 Varela, Francisco. (2000) *El Fenómeno de la Vida*. Santiago de Chile, Editorial Dolmen.

12 Bruner, José. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Ed. Alianza.

13 Rogoff, Bárbara. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. México: Ediciones Paidós.

¿Por qué nos alejamos de la tecnología si nos puede ayudar tanto?

Leslie Morales P.



El 16 de marzo del año 2020 el mundo se volcó al trabajo a distancia y la única opción viable que vi para ordenar mis labores docentes fue continuar usando "Classroom". Esta plataforma de Google la utilizó desde el año 2018, porque a los estudiantes siempre les ha costado la asignatura de inglés y la quise integrar a mi disciplina para que tuviesen más acceso a material y actividades que con un solo click podían realizar. De ninguna manera pensé que podría ser tan útil en un momento pandémico como este.

Desde ese entonces se abrieron de manera gratuita millones de plataformas para favorecer la labor docente, siendo muy fácil acceder a ellas, sin embargo: ¿Quién capacita a los docentes? ¿Quién se hace responsable de que seamos capaces de dominar estos instrumentos? De esta manera, se convirtió prácticamente en nuestra responsabilidad, desde nuestra autonomía y nunca debió ser de esa forma.

Hace seis años desde la UNESCO¹⁴ se firmó la declaración de Qingdao, en la cual se pone como meta que al año 2030 se debe alcanzar una educación de calidad, inclusiva y equitativa sacando provecho de las TICs, mencionando sobre todo el uso del celular como mecanismo para reforzar el sistema educativo, ya que permite la difusión de conocimiento y facilita el acceso de la información. Pero, ¿Qué tanto saben los educandos acerca del uso seguro de estos dispositivos?

Durante la pandemia hemos evidenciado varias dificultades en los estudiantes: subir un documento o enviar un correo, algunos no saben cómo escribir el asunto o el correo en sí, tampoco adjuntar un archivo, conocimientos previos y básicos en el mundo de hoy, herramientas simples para moverse en la actualidad, para postular a un programa de estudio, para entregar una tarea, para desarrollar un documento, para presentar una clase y un sinnúmero de cosas que forman parte de la cotidianidad.

Para utilizar distintas herramientas tecnológicas, durante nuestras clases, tenemos que pensar en el objetivo de ellas, para qué las queremos y para qué nos sirven. Por ejemplo, podemos tener actividades introductorias: situación comunicativa, palabras claves. Actividades de aplicación: completar oraciones, verdadero o falso y elegir imagen correcta. Actividades para escuchar o leer texto: video, audio (YouTube), avisos publicitarios, incluso TikTok. También actividades breves

de comprensión de textos: selección múltiple, nuevamente el verdadero o falso y finalmente actividades para evaluación: foros, dibujos, grabación de audios (WhatsApp), grabación de videos (historias IG y TikTok) y fotografías.

A continuación, dejaré una lista de plataformas que pueden ayudar a nuestro quehacer diario, para que sea más dinámico y entretenido en base a la "gamificación" que es el uso de estrategias, dinámicas, mecánicas y elementos propios de los juegos en contextos ajenos a estos, con la finalidad de transmitir contenidos a través de una experiencia lúdica.

Quizizz: se utiliza en clases, trabajos en grupo, revisión previa a las pruebas, exámenes, pruebas unitarias y pruebas improvisadas. Permite a los estudiantes y profesores estar en línea al mismo tiempo. Da resultados en tiempo real, indicando porcentajes de preguntas en las que se demoraron más en contestar o en las que más se equivocaron.

Wordwall: es de utilidad en la creación de actividades tanto interactivas como imprimibles. Son juegos que se realizan en forma individual que pueden ir respondiendo los estudiantes durante la clase o de forma colaborativa, creando un espacio interactivo.

Kahoot: herramienta que permite a los estudiantes estudiar desde sus casas a través de pequeños cuestionarios relacionados al contenido en modo de juego, potenciando el estudio independiente y la evaluación de sus aprendizajes. Al igual que quizizz, nos entrega estadísticas en tiempo real.

Votación de Zoom: esta herramienta es una de las más simples para hacer participar a los estudiantes cuando no quieren activar sus micrófonos ni sus cámaras, por lo que estar realizando cuestionarios y supervisar la evolución del logro de los objetivos de aprendizajes, esta estrategia es una de las cuales nos puede favorecer.

Para concluir queda la invitación a descubrir el millón de herramientas que podemos encontrar en redes sociales e internet que nos pueden facilitar el trabajo, el horario y la revisión que tanto nos afecta a finales de semestre.

Finalmente, existe cierto consenso, expresado en una encuesta de Vinculando Aprendizajes; que el 68% de los profesores encuestados esperaría que continuaran las herramientas tecnológicas para la gestión y comunicación y un 53 % para la creación de recursos de aprendizaje¹⁵.

14 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233352>

15 Propuestas Educación Mesa Social Covid-19 (2020). Didácticas para la proximidad: aprendiendo en tiempos de crisis. Santiago de Chile.