



Universidad del Desarrollo
Facultad de Educación

BOLETÍN DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN N° 6

PROGRAMA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

2021 - 2022

**Dirección editorial**

Gilda Bilbao Villegas
Francisca Grez Cook

Coordinación editorial

Corina Acosta Toledo

Diseño gráfico

Maricel Inostroza Meneses

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, sea cual fuere el medio,
sin la anuencia por escrito del titular de los derechos.

Prólogo

Con un profundo sentido de gratitud y admiración presentamos este compilado de los mejores trabajos de investigación-acción e innovación realizados por los estudiantes de nuestro programa de formación pedagógica. Este Boletín Número 6, encapsula la esencia de un viaje educativo transformador, donde la creatividad, la dedicación y el compromiso han florecido de maneras asombrosas.

Los educadores, como jardineros del conocimiento, enfrentan el desafío constante de cultivar mentes curiosas y fomentar ambientes de aprendizaje que inspiren la indagación y la reflexión crítica. En esta recopilación, encontrará una variedad de enfoques pedagógicos frescos y perspicaces, cada uno de los cuales refleja el arduo trabajo y la pasión de nuestros futuros profesionales de la educación.

Estos trabajos no solo son testimonios de la habilidad de los/as estudiantes para abordar desafíos educativos específicos, sino que también destacan su capacidad para pensar de manera creativa, aplicar métodos innovadores y, lo más importante, generar un impacto positivo en las experiencias de aprendizaje de sus aprendices.

A medida que explore en estas páginas, se encontrará inmerso en proyectos que exploran la enseñanza personalizada, la integración de tecnologías emergentes, estrategias inclusivas y una variedad de enfoques pedagógicos que buscan transformar la teoría en práctica, y la práctica en un cambio tangible y significativo en la educación.

Esta síntesis, no solo celebra los logros académicos de nuestros estudiantes, sino que también sirve como un recordatorio de que la educación es un campo dinámico, lleno de oportunidades para la innovación y la mejora continua. Cada página es un testimonio del compromiso de estos educadores emergentes con la excelencia y el deseo de crear aulas vibrantes y enriquecedoras.

Agradecemos sinceramente a los estudiantes, docentes y colaboradores que han contribuido a la realización de este proyecto. Esperamos que estas historias de innovación inspiren a otros educadores a explorar nuevas fronteras, a desafiar el status quo y a cultivar un futuro educativo que refleje la diversidad, la inclusión y el apasionado amor por el aprendizaje.

Con gratitud

Gilda Bilbao

Directora Programa de Formación Pedagógica
Facultad de Educación- UDD

Índice

01 / HISTORIA

De consumidores a creadores historiográficos: la indagación histórica y sus efectos sobre las creencias lingüaepestémicas de la historia en la adolescencia.

Alejandro Castillo Rozo - 2021

1

02 / LENGUA Y LITERATURA

Escribir en red: escritura digital en el aula.

Gabriela Osorio - 2021

27

03 / ARTES VISUALES

Películas, series y videos musicales: influencia de la cultura pop en el pensamiento artístico de estudiantes secundarios.

Natalia Yáñez Mejías - 2021

59

04 / ARTES MUSICALES

Exploración sonora: Desarrollo de la creatividad musical y la sensibilización del entorno sonoro en estudiantes de media.

María Ignacia Coz - 2021

79

05 / INGLÉS

Corporeidad: en el aprendizaje del inglés, los gestos para potenciar la adquisición de nuevo vocabulario.

Charlotte Aguilera Saba - 2022

101

06 / HISTORIA

El desafío de tomar apuntes: estrategias para potenciar el pensamiento crítico en la asignatura de Historia.

Nicole Delgadillo Garrido - 2022

139

07 / ARTES ESCÉNICAS

Training actoral con enfoque físico: trabajo interdisciplinar que desarrolla la colaboración en alumnos adolescentes.

Agustina Fernández - 2022

157

08 / FILOSOFÍA

Potenciar la voluntad de saber indagando el sentido de la escuela.

Manuel José Salfate Gómez - 2022

177



01 / HISTORIA

De consumidores a creadores historiográficos: la indagación histórica y sus efectos sobre las creencias epistémicas de la historia en la adolescencia.

ALEJANDRO CASTILLO ROZO

2021



Resumen

En este estudio exploratorio se busca analizar cómo el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico a través de actividades de indagación de fuentes ejerce una influencia sobre las creencias epistémicas de estudiantes de Octavo Básico. Para ello se diseñó y aplicó una secuencia de intervenciones pedagógicas orientadas al desarrollo de habilidades de indagación histórica en clase de Historia y Ciencias Sociales a una población de 11 estudiantes entre los 14-15 años. Como parte de este diseño, se aplicó una medida ad hoc para conocer las habilidades heurísticas de fuentes, utilizando los criterios de pensamiento histórico desarrollados por Stanford History Education Group (SHEG): documentación, contextualización, corroboración y lectura cuidadosa. Finalmente, se aplicó un cuestionario adaptado de Magionni et. al. (2009) y una entrevista semiestructurada para obtener información sobre posibles cambios en las creencias epistémico-cognitivas dentro del dominio disciplinar. El estudio partió de la hipótesis de que en efecto existe una correlación entre las dos variables, y los resultados permitieron comprobarla. Este estudio comprueba que un abordaje explícito de la indagación histórica puede tener un efecto en las creencias epistémico-cognitivas de la historia. Finalmente se abordan las implicaciones y limitaciones de este estudio.

Palabras clave: indagación histórica, enseñanza de la historia, creencias epistémicas.



Introducción

¿El café genera cáncer o previene el alzheimer? ¿Debería Chile suscribir el acuerdo de Escazú? ¿Está el mundo controlado por una logia secreta de hombres-lagarto? La sociedad de la información y el conocimiento cada vez demanda mayores habilidades de discernimiento crítico de fuentes por parte de la ciudadanía en general. La cantidad de información disponible es abrumadora y nuestra atención y memoria no son suficientes para procesarla toda. Dar respuesta a cualquier interrogante de la vida moderna requiere habilidades cada vez más refinadas de síntesis e integración de la información encontrada en fuentes de distinto tipo, calidad y postura. Según Wineburg, realizar un análisis profundo, sosegado y crítico de diversas (y contradictorias) fuentes, está lejos de ser una habilidad innata, y la psicología cognitiva contemporánea parece corroborar este hecho (Wineburg, 2001). Sin embargo, independientemente de su dificultad, los riesgos de no desarrollarla son mayores: una ciudadanía acrítica y mal informada es presa fácil de discursos esencialistas capaces de movilizarla en direcciones fatídicas.

El ejercicio de lectura escéptica es propio de las habilidades del pensamiento histórico, y la escuela -aunque sobrecargada de responsabilidades cívicas y académicas- se erige como el lugar ideal para su preparación y práctica. Uno de los objetivos formativos transversales de la educación básica y general en Chile es el desarrollo de habilidades de evaluación crítica y reflexiva de la información en el estudiantado (Mineduc, 2015, p.13-14). Este objetivo no es nuevo. Ya en 1998, el Marco Curricular Decreto 220 recalca la importancia de fomentar en los estudiantes de educación media habilidades de pensamiento que les permitieran interpretar el mundo reflexiva, metódica y críticamente (Mineduc, 1998, Cap II). La misma Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, desde 1990, planteaba que la educación debía formar individuos capaces de “pensar en forma creativa, original, reflexiva, rigurosa y crítica” (Mineduc, 1990, Art.10).

Es probable que incluso antes de 1990 ya existiera este objetivo (conceptualizado de manera diferente); sin embargo, es notable que en las últimas décadas se haya convertido en una prioridad curricular a nivel nacional e internacional (Thompson, 2011). Wineburg explica este fenómeno como el resultado de un cambio fundamental en las formas de acceso a la información. En el pasado, las casas editoriales, la prensa y la academia realizaban un filtraje relativamente centralizado de la información circulada y consumida por la ciudadanía, evaluando su veracidad, objetividad y contexto. Actualmente esa responsabilidad recae cada vez más en cada individuo (Wineburg, 2016, p. 13) y como sociedad queremos asegurarnos de que todos contemos con las herramientas necesarias para evaluar críticamente la información que recibimos. Como explican Guerrero et. al. (2019) esto hace parte de un giro

en la enseñanza de la historia que trasciende la visión tradicional basada en la transmisión oral/escrita de conocimientos acabados y se orienta en cambio en el desarrollo de habilidades de pensamiento socio-histórico que de paso liberan la disciplina de las presiones ideológicas y políticas desde las cuales se le ha querido definir (Guerrero, et al, 2019, p.83).

Las habilidades del pensamiento histórico son un concepto central del presente estudio y son definidas sucintamente por Domínguez como conceptos sobre “cómo se construye el conocimiento del pasado, qué significado tiene o qué características presenta, y sintetizan, por tanto, los rasgos metodológicos principales de la Historia como disciplina.” (Domínguez, 2015, p. 46). Otro concepto fundamental de este estudio es el de creencias epistémico-cognitivas, definidas por Hofer (2020) como aquellas “dirigidas a la estructura, fuente, límites y justificación del conocimiento.” Como vemos, ambos conceptos se yuxtaponen significativamente, lo que incentiva la realización de este estudio. La revisión bibliográfica presentará de manera más detallada la evolución y aplicación de estos conceptos.

En este orden de ideas, el presente trabajo busca indagar este vínculo entre habilidades de pensamiento histórico y creencias epistémico-cognitivas situándose en un colegio privado de la comuna de Lo Barnechea en la ciudad de Santiago de Chile. La institución atiende a una población pequeña de estudiantes internacionales (86 en total), muchos de los cuales utilizan el inglés como segunda lengua, que es el idioma de instrucción de todas las materias incluyendo la de Historia y Ciencias Sociales. La distribución en grupos es proporcional, con un rango entre 7 y 12 estudiantes por curso. El colegio está registrado como escuela básica (Primero a Octavo Básico) y utiliza las Bases Curriculares prescritas por el Ministerio de Educación de Chile, para lo que es necesario adaptar y traducir objetivos de aprendizaje y material pedagógico. El colegio ofrece acompañamiento en la preparación de pruebas internacionales a algunos estudiantes que permanecen en la institución después de Octavo Básico, pues muchos de ellos regresan a sus países de origen en el mediano plazo. En 45 años de historia, la institución se ha caracterizado por liderar un proyecto multicultural donde la diversidad es parte de la cotidianidad escolar; adicionalmente, existe un Programa de Integración Escolar (PIE) con especialistas que acompañan procesos académicos y formativos para estudiantes con necesidades educativas especiales.

El presente artículo se estructura de la siguiente forma. Después de ofrecer las consideraciones generales a nivel conceptual, contextual y metodológico en la introducción, se consideran en mayor detalle los principales referentes bibliográficos que justifican el marco teórico de la investigación. Posteriormente, se describen en detalle las bases metodológicas e instrumentos utilizados para la obtención de datos, su tratamiento y análisis. En la siguiente sección, se explica y justifica el plan de intervención e innovación educativa implementado en función de los objetivos de la investigación. Posteriormente se realiza un

análisis de los resultados obtenidos, para finalmente cerrar con una sección de conclusiones, discusión sobre los alcances y limitaciones de la investigación y el listado de referencias bibliográficas en detalle.

Considerando lo anterior, este estudio se pregunta: ¿De qué manera impacta el fortalecimiento de las habilidades de indagación histórica de fuentes sobre las creencias epistémico-cognitivas en el contexto de la clase de Historia y Ciencias Sociales en los estudiantes de Octavo Básico de un colegio de Santiago en la segunda mitad del año 2021? El objetivo general del proyecto es evaluar el impacto de una estrategia didáctica para el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico sobre las creencias epistémico-cognitivas en el contexto de la clase de Historia y Ciencias Sociales en los estudiantes de Octavo Básico de un colegio internacional de Lo Barnechea, Santiago, en la segunda mitad del año 2021. Los objetivos específicos del proyecto son: a) Diagnosticar las creencias epistémicas de la historia en la población estudiantil; b) Diseñar e implementar recursos didácticos para desarrollar habilidades de pensamiento histórico de manera explícita (documentación, contextualización, corroboración y lectura cuidadosa) en la población mencionada; c) Evaluar el impacto de la implementación de los recursos mencionados en las creencias epistémico-cognitivas en los estudiantes.

Para lograr el primer objetivo, se adaptó un instrumento tipo encuesta con 20 ítems tipo likert asociados a cuatro constructos epistemológicos de Bråten et. al. (2011), y utilizando como base un instrumento similar diseñado por Baggioli et. al. (2009). Para el segundo objetivo se utilizaron los principios metodológicos y de diseño desarrollados en los materiales pedagógicos de Stanford History Education Group, y se apostó por una metodología de abordaje explícito a través de instrucción directa. Para la consecución del último objetivo se aplicó nuevamente el primer instrumento mencionado, el que fue complementado con tres entrevistas semi-estructuradas de carácter intro y retrospectivo.



Marco Teórico

La definición de las habilidades del pensamiento histórico se remonta décadas a la tradición historiográfica anglosajona, pero inicialmente se orientaba de manera más especializada a la educación universitaria a través de manuales de metodología para historiadores (véase p.ej. Collingwood, 1946 o Carr, 1962). Durante los años 70, varios autores británicos empezaron a realizar búsquedas didácticas dentro de la historia escolar en función de potenciar los que se denominaban “conceptos de segundo orden”, asociados a habilidades de causalidad, temporalidad, indagación de fuentes y empatía histórica (Domínguez, 2015, p.50). Este autor a su vez logra cotejar el concepto genérico de “Habilidades del pensamiento histórico” en sub-categorías más precisas: a) Explicar históricamente hechos del pasado y del presente; b) Utilizar las pruebas históricas; c) Comprender la lógica del conocimiento histórico (Domínguez, 2015, p.36). Debido a los objetivos de este estudio, nuestra intervención se orienta más específicamente a la habilidad de “Utilizar las pruebas históricas”, también conocida como la indagación histórica a través de fuentes, pues creemos que es la que mejor puede reflejar y a su vez influir sobre las creencias epistémicas de los estudiantes.

Específicamente dentro de las habilidades de indagación histórica a través de fuentes, Samuel Wineburg realizó un trabajo influyente a inicios de los años 90 en el que se proponen tres mecanismos heurísticos clave en la interpretación de fuentes históricas: la corroboración, la documentación y la contextualización (Wineburg, 1991). Posteriormente otros autores continuaron indagando y profundizando en ésta y otras habilidades de pensamiento social e histórico (véase Seixas, 2006); sin embargo, los principios heurísticos en la interpretación de fuentes de Wineburg se han mantenido vigentes hasta el presente. En función de aclarar las competencias y habilidades subyacentes a la indagación histórica, el Stanford History Education Group ofrece el marco de referencia que se muestra en la tabla 1. Este referente conceptual tiene la ventaja de operacionalizar los constructos del pensamiento histórico en indicadores de logro, y así facilitar el diseño informado de instrumentos para su enseñanza y evaluación.

TABLA DE PENSAMIENTO HISTÓRICO

HABILIDADES DE LECTURA HISTÓRICA	PREGUNTAS	LOS ESTUDIANTES SERÁN CAPACES DE...	COMIENZOS DE ORACIONES
Análisis de fuentes	¿Quién escribió el documento? ¿Cuál es la perspectiva del autor? ¿Por qué fue escrito? ¿Cuándo fue escrito? ¿Dónde fue escrito? ¿Es confiable? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?	- Identificar la posición del autor sobre el evento histórico - Identificar y evaluar el propósito del autor al crear el documento - Hipotetizar qué dirá el autor antes de leer el documento - Evaluar la confiabilidad de la fuente considerando su género, audiencia y propósito	- El autor probablemente cree que... - Creo que la audiencia es/son... - Basado en la información de la fuente, creo que el autor podría... - Confío/ no confío en este documento porque...
Contextualización	¿Cuándo y dónde fue creado el documento? ¿Qué era diferente en aquella época? ¿Qué era similar en aquella época? ¿De qué manera el contenido del documento pudo verse afectado por las circunstancias en las cuales fue creado?	- Comprender cómo el contexto influencia el contenido del documento - Reconocer que los documentos históricos son el producto de una época particular	- Al conocer el contexto, entiendo este documento de manera diferente porque... - El autor pudo haber sido influenciado por ... (contexto, histórico)... - Este documento no me entrega un panorama completo porque...
Corroboración	¿Qué dicen los otros documentos? ¿Coincide la información entregada en los documentos? ¿Por qué sí? ¿Por qué no? ¿Qué otros documentos podríamos consultar? ¿Qué documentos son los más confiables?	- Comparar y contrastar documentos para establecer lo que probablemente ocurrió - Reconocer diferencias entre la información proporcionada por cada fuente	- El autor está de acuerdo/ en desacuerdo con... porque... - Los documentos coinciden/ difieren en... - Otro documento que podríamos considerar es...
Lectura atenta	¿Qué afirmaciones hace el autor? ¿Qué evidencia utiliza el autor? ¿Cómo es el lenguaje (palabras, frases, imágenes, símbolos) que utiliza el autor para persuadir a la audiencia del documento? ¿De qué manera el lenguaje del documento nos muestra la perspectiva del autor?	- Identificar las afirmaciones que hace el autor con respecto a un evento - Evaluar la evidencia y el razonamiento que utiliza el autor para apoyar sus afirmaciones - Evaluar la elección de vocabulario que hace el autor, comprender que el autor utiliza el lenguaje de manera intencional	- El autor afirma... - La evidencia que utiliza el autor para apoyar sus afirmaciones es... - Creo que el autor eligió estas palabras/vocabulario para... porque... - El autor está tratando de convencerme de...

Tabla 1. Pensamiento histórico y habilidades heurísticas. (Stanford History Education Group, 2021)

Ahora bien, estas habilidades heurísticas no surgen en el vacío ni de manera espontánea. Domínguez, quien ofrece una de las propuestas más detalladas y concretas para el abordaje de competencias de pensamiento histórico, reconoce que ellas están íntimamente ligadas a conocimientos sobre las ciencias. Según este autor, estos son conocimientos sobre:

“ sus métodos y procedimientos de investigación y explicación [...] están íntimamente ligados a las competencias de utilizar las pruebas científicas e identificar cuestiones científicas, subrayando así la importancia de que el alumno no solo tenga experiencia práctica sobre los métodos científicos, sino también cierta conciencia sobre éstos, lo que implica reflexionar también sobre cómo construye y presenta la ciencia su conocimiento de la naturaleza. ”
(Domínguez, 2015, p. 26).

Dicho de otra manera, el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico está vinculado necesariamente a las pre-nociones epistémicas de los estudiantes. Aunque la categorización filosófica de estas nociones puede parecer elevada, varios autores han realizado contribuciones valiosas en esta dirección. Barbara Hofer lo conceptualizó como “epistemología personal”, quien a su vez se refería al trabajo realizado por Perry durante los años 70 (Hofer, 2020). En palabras de la autora, las creencias epistémicas-cognitivas son aquellas que versan “sobre el conocimiento y el conocer, los procesos mentales empleados en pensar y razonar, y cómo los individuos justifican y validan su saber. El estudiante que piensa que el conocimiento como hechos ciertos, concretos y discretos se acerca a la educación de una manera muy diferente a aquel que lo piensa como abstracto, cambiante, interrelacionado y contextual.” (Hofer, 2020, p. 85) Omitiendo por razones metodológicas la faceta psicológica del concepto, esta investigación se centra en operacionalizar el elemento filosófico, no como una meta-categoría de exploración teórica sino como el constructo al que todo sujeto accede de manera espontánea cuando realiza una aseveración cualquiera o cuando desarrolla una tarea que implica el discernimiento de información (en nuestro caso, la indagación histórica).

Por su parte, Bråten et. al. (2011) definen las creencias epistémicas genéricamente como “...un sistema consistente de cuatro dimensiones: dos sobre la naturaleza del conocimiento (lo que uno cree que es el conocimiento), y dos sobre la naturaleza del conocer (como se llega a saber algo). Cada dimensión es representada por un continuo” (Bråten et al., 2011, p.53). Según estos autores, las dos primeras incluyen la simplicidad del conocimiento (un continuo entre el conocimiento como una colección aleatoria de datos independientes o una red conceptual compleja e interconectada), y la certeza del conocimiento (un continuo entre el

conocimiento como absoluto e incambiable o como tentativo y evolucionando). Las otras dos dimensiones incluyen la fuente del conocimiento (un continuo entre el conocimiento como emanado de una autoridad o como una construcción que emana de una interacción activa de sujetos reales), y la justificación del conocimiento (como un continuo entre la autoridad y la intuición personal o el uso de herramientas de búsqueda, evaluación e integración de diferentes fuentes). Dicho modelo multidimensional se puede representar más claramente en el gráfico 1:

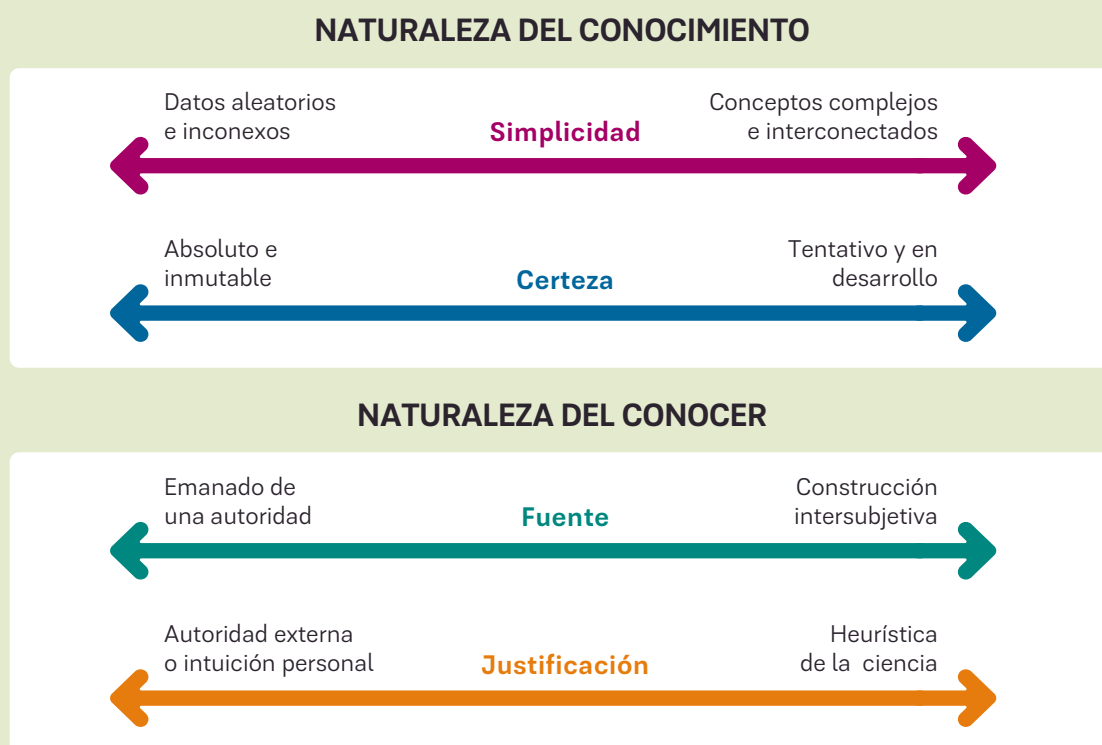


Gráfico 1. Dimensiones epistémicas según Bråten et. al. (2011). Elaboración del autor.

Como vemos, tanto Bråten como Hofer coinciden en la conceptualización de un continuo que informa las nociones epistemológicas del estudiante, desde un nivel relativamente ingenuo o hiper-realista/subjetivista, hacia un nivel de mayor complejidad y robustez conceptual asociado a la teoría del conocimiento. Más específicamente dentro del dominio disciplinar de la historia, Lee y Shemilt (2003) propusieron también un gradaje epistémico-cognitivo por el

que transitan los sujetos en su concepción de lo que es la historia. Primero, el sujeto tiende a creer que las fuentes dan acceso directo a un pasado discreto (fase 1: imágenes del pasado); posteriormente, la historia y el pasado se asimilan como una misma cosa, siendo la historia un reflejo perfecto de lo acontecido (fase 2: informacional); en la tercera y cuarta fase el individuo se concientiza de que tanto la historia como la evidencia están mediadas por la perspectiva de su creador, generando un conflicto cognitivo necesario pero corriendo el riesgo de caer en el relativismo (fase testimonial; fase cortar y pegar); en las últimas fases el sujeto se concientiza de la complejidad propia de la evaluación de evidencia pero reconoce la posibilidad de corroborar el conocimiento a través de la contrastación de testimonios sin tomarlos como fuente positiva de información (fase evidencia aislada; fase evidencia en contexto) (Lee y Shemilt, 2003).

Esta propuesta conceptual es complementaria y armoniza con los planteamientos más globales de Hofer y de Bråten. Sin embargo, encontramos que la propuesta de Maggioni et. al. (2009) operacionaliza el concepto de creencias epistémico-cognitivas a la especificidad del ámbito disciplinar histórico de una manera oportuna. Estos últimos autores desarrollaron un instrumento denominado Beliefs about Learning and Teaching History Questionnaire (BLTHQ) que integra categorías epistémicas de King y Kitchener (2002), Kuhn y Weinstock (2002), y Lee y Shemilt (2003) (citado en Maggioni et. al. 2009, p. 196) para diseñar un cuestionario de 21 ítems tipo Likert cuyos enunciados reflejan distintos niveles de conciencia epistemológica. Los autores citados aducen una correlación significativa entre las creencias epistémicas y el desempeño en tareas de interpretación de textos múltiples (Bråten et. al., 2011) o las habilidades del pensamiento histórico (Maggioni et. al., 2009). Sin embargo, admiten que es un campo de indagación en desarrollo y que persisten preguntas sobre las relaciones de causación entre estas variables y su aplicabilidad dentro de contextos educativos específicos. Es en esta dirección que el presente trabajo pretende hacer una contribución partiendo de la hipótesis que una intervención de instrucción directa en habilidades de indagación histórica puede influir positivamente en el desarrollo de creencias epistémico-cognitivas más complejas en el alumnado. Aunque sabemos que la transferencia de estas habilidades y creencias a tareas interpretativas cotidianas está limitada por una serie de factores contextuales, esperamos que las experiencias de la intervención sean lo suficientemente significativas para que mantengan estas estrategias disponibles en el repertorio cognitivo de los estudiantes.



Marco Metodológico

Este estudio se constituye como una investigación-acción de tipo exploratorio con métodos mixtos semi-experimentales. Es investigación-acción pues se orienta hacia el cambio educativo, se construye desde la práctica, pretende mejorarla a través de una comprensión más profunda, requiere la participación del investigador como sujeto, el análisis crítico de situaciones reales y se configura como un ciclo de planificación, acción, observación y reflexión (Bausela, 2004). Es exploratoria puesto que no replica ni pretende corroborar ningún estudio anterior, y especialmente porque busca alcanzar una comprensión más profunda de un problema definido en términos generales sin pretender lograr resultados concluyentes o generalizables a una población más amplia. El estudio es semi-experimental pues utiliza un diseño de pretest y post-test con una manipulación experimental sobre un grupo, sin mediar procesos de muestreo, grupo de control, aleatorización de participantes ni control de variables exógenas. Finalmente, se considera un estudio de métodos mixtos pues tanto el levantamiento de datos como su análisis incluyen instancias cuantitativas y cualitativas. Este tipo de diseño de investigación ofrece ventajas como: el incremento de la exactitud de los datos a través de la triangulación y proveer una imagen más completa del fenómeno estudiado (Cohen et al., 2011).

Para cumplir con el primer objetivo de la investigación se diseñó un instrumento no paramétrico basado en los principios de IRT (Item Response Theory) según los cuales es posible medir rasgos específicos latentes y atributos a través de mediciones observables. El diseño de dicho instrumento fue inspirado por un cuestionario realizado por Maggioni et. al. (2009) con una población de 80 profesores en formación en Estados Unidos. Aunque dicho cuestionario consta de ítems diseñados explícitamente para identificar las creencias epistémicas de un individuo dentro del dominio disciplinar histórico, su población objetivo fueron profesores de historia en formación, lo que dificulta su adaptación para la población estudiantil de este trabajo. Adicionalmente, sus enunciados responden a una categorización epistémica ad hoc, lo que dificulta su asociación a los 4 constructos de Bråten et. al. (2011) utilizados en este estudio. Por este motivo, el presente trabajo propone un instrumento original denominado Student's epistemic beliefs about history questionnaire (SEBAHq) que fue revisado por dos expertos en investigación educativa y fue piloteado con un grupo de siete estudiantes de 12 años, para asegurar su validez y confiabilidad. Se espera que este diagnóstico inicial tome como máximo treinta minutos antes de la intervención y sus resultados ofrezcan datos cuantitativos que serán analizados a través de la estadística descriptiva.

Posteriormente, y en razón del cumplimiento del segundo objetivo del trabajo, se diseñó una intervención pedagógica de cuatro sesiones, en las que se abordaron las habilidades de

indagación histórica de fuentes de manera explícita y se ofrecieron instancias prácticas modeladas para hacer uso de ellas. La descripción detallada de estas intervenciones se desglosa en la siguiente sección de este trabajo. Adicionalmente, y para evaluar los distintos niveles de logro en las subcategorías de la indagación histórica de fuentes primarias, se aplicó un instrumento diagnóstico de carácter formativo al finalizar la intervención. Dicho instrumento fue desarrollado como parte de un taller de diseño de instrumentos de evaluación, y fue revisado por dos expertos en evaluación educativa antes de ser aplicado.

Después de la intervención pedagógica se realizaron entrevistas semi-estructuradas las cuales fueron registradas en audio. Para limitar la extensión de la transcripción y los posibles problemas de codificación, se preguntó un ítem por cada constructo y se delimitaron unidades naturales de significado para la codificación. Estas unidades se corresponden con las dos variables fundamentales de esta investigación (creencias epistémicas y habilidades del pensamiento histórico) y los cuatro constructos teóricos que se desprenden de cada una. Dado que durante el año se ha realizado un trabajo intensivo de interpretación de fuentes e indagación histórica, esta entrevista busca elicitar reflexiones retrospectivas sobre la forma en que la noción que se tiene de la historia ha cambiado en el mediano plazo. Los participantes fueron elegidos aleatoriamente entre el grupo, y sus respuestas fueron transcritas y codificadas con el objetivo de conocer las apreciaciones epistémicas subjetivas de los individuos antes y después de la intervención. Adicionalmente, se aplicó el SEBAHq una segunda vez para comparar sus resultados ex post facto. Finalmente, el investigador mantuvo el registro de un diario de campo etnográfico durante la intervención como un modo naturalista de recolección de información de observación como participante, limitado a aquellos aspectos pertinentes a las creencias epistémicas y las habilidades históricas de los participantes. Estas dos fuentes de datos podrán complementar y triangular los resultados obtenidos cuantitativamente en los instrumentos anteriormente mencionados.

La institución educativa donde se realiza este estudio es un colegio internacional que se orienta por las bases curriculares establecidas por el Mineduc hasta el grado de Octavo Básico, y a partir de este punto ofrece un programa escolar basado en el currículo británico que busca la preparación de los estudiantes para presentar exámenes administrados por Cambridge Education conocidos como IGCSE. Los estudiantes que se acogen a este programa escolar buscan la validación de sus estudios secundarios por un organismo internacional en razón de su estadía transitoria en el país, normalmente de 2 a 3 años. Aunque la enseñanza es impartida en idioma inglés por la población que se atiende, la institución se caracteriza por un ambiente intercultural de reconocimiento y valoración de las diferencias étnicas, raciales, religiosas, nacionales e individuales. La institución cuenta con una trayectoria de 46 años de historia.

Los participantes del estudio son n=10 estudiantes entre los 14-15 años, cursando Ninth Grade del currículum británico, correspondiente al grado de Octavo Básico del currículo chileno. El grupo está dividido en n=6 hombres y n=4 mujeres y solo una de ellas tiene nacionalidad chilena; los 10 restantes provienen de Corea, Brasil, Italia, Estados Unidos, Bélgica, Perú y Reino Unido. Uno de los participantes sufre de dislexia, otro ha sido diagnosticado dentro del espectro autista, y otro con déficit de atención; los 8 restantes no tienen ningún diagnóstico psicopedagógico. Para 9 de los participantes el inglés es su segunda lengua, aunque 4 de ellos muestran niveles de competencia comunicativa igual o superior a los 2 participantes para quienes el inglés es su lengua materna¹. La cultura escolar no se caracteriza por altas exigencias académicas, aunque el ambiente de aula es en general positivo y existe una alta motivación intrínseca por parte de los estudiantes, quienes se saben protagonistas de su proceso de aprendizaje.

Durante el desarrollo de este trabajo se mantuvo completo anonimato de la información personal de los estudiantes y de la institución donde se desarrolló. Los estudiantes y sus tutores/padres otorgan un consentimiento informado como parte de su proceso de matrícula académica, en el que aceptan participar en todas las actividades pedagógicas de la institución, (incluyendo las de investigación educativa) pues se garantiza que todas ellas están diseñadas en función del desarrollo personal y académico de los estudiantes y que no ponen en riesgo su integridad física ni psicológica. Por esta razón, no fue necesario redundar en el diligenciamiento de salvaguardas éticas adicionales, y se optó por un asentimiento informado verbal al inicio del proceso.

¹ En razón al idioma en el que se realiza la instrucción, todas las intervenciones, materiales, evaluaciones y producción oral y escrita de los alumnos ha sido traducida por el autor manteniendo la intención semántica y omitiendo errores menores de estructura gramatical.



Innovación Educativa

Después de aplicar los instrumentos iniciales, se procedió con el desarrollo de las intervenciones pedagógicas a lo largo de 5 semanas, las que tuvieron lugar en clases de 90 minutos cada semana para un total de 450 minutos. El hilo conductor de las intervenciones fue el abordaje explícito de las habilidades de indagación de fuentes en relación con la epistemología de la historia, a través de un proyecto de clase en que los estudiantes pasaron de ser “consumidores” historiográficos (lectores pasivos de información procesada), a ser creadores historiográficos (escritores activos de conocimiento original). Este objetivo global del proyecto marca una primera pauta de innovación, pues las clases de historia se han concebido tradicionalmente como el espacio por excelencia en el que se transmite el conocimiento acabado del pasado. Como aducen Guerrero et. al:

“ Tradicionalmente, el modelo imperante en la enseñanza de la historia ha sido la clase magistral evaluada con exámenes memorísticos de base conceptual [...]. Pero saber historia no es memorizar hechos y fechas del pasado. Mientras siga asimilándose al recuerdo de sucesos y nombres pretéritos, y presentándose como un conocimiento cerrado en el que se identifican historia y pasado, el alumnado no concebirá esta disciplina como un conocimiento contemporáneo útil para comprender los problemas del presente y, por lo tanto, diferente al pasado. ”
(Guerrero et. al. 2019, p.82).

Para lograr este propósito, se utilizaron los materiales introductorios desarrollados por Stanford History Education Group (SHEG), que se encuentran en el dominio público y son de libre acceso en <https://sheg.stanford.edu/>. La primera intervención utilizó los materiales de la “pelea en la cafetería”, un caso hipotético en el que los estudiantes tienen que evaluar distintas versiones sobre lo ocurrido para tomar una decisión informada. El objetivo de aprendizaje de esta primera sesión buscó que los estudiantes fueran capaces de evaluar la confiabilidad de una fuente considerando la relación entre los sucesos históricos y la evidencia que los sustenta a través de un estudio de caso.

La segunda intervención utilizó el material pedagógico denominado “evaluando fotografías”, cuyo objetivo de aprendizaje es reconocer las posibilidades y limitaciones de una fuente visual a través de un análisis de su contenido. Para ello se utilizó una fotografía del salón de clase del propio grupo y se presentó una situación hipotética en la que ellos serían un grupo de historiadores dentro de 200 años observando esa fotografía. Los estudiantes tuvieron la

oportunidad de problematizar la fuente para reconocer sus ventajas y desventajas, y la necesidad de otras fuentes para corroborar la información. Para facilitar su implementación, esta actividad se llevó a cabo a través de la plataforma de aprendizaje institucional Google Classroom, lo que implicó necesariamente una adaptación de los materiales SHEG a los formatos genéricos utilizados en la plataforma. Adicionalmente, se incluyó un ejercicio adicional con una fotografía histórica, pero utilizando la misma secuencia pedagógica del ejercicio inicial. Ello implicó un segundo nivel de adaptación de los materiales.

La tercera intervención utilizó un material pedagógico llamado “evaluando fuentes”, cuyo objetivo de aprendizaje versa sobre la capacidad de documentar distintas fuentes considerando quién la hizo, por qué, cuándo y dónde. Para ello, SHEG nos ofrece una selección de fuentes escritas cortas seguidas por preguntas interesantes que invitan a los estudiantes a asumir el rol de historiadores para comprender las posibilidades y limitaciones de cada una de ellas en función de distintas preguntas de investigación.

Los objetivos de la cuarta intervención fueron que los estudiantes lograran reconocer y explicar los cuatro componentes de la indagación histórica según SHEG (ver sección 2) y sus implicaciones epistemológicas. En ella se buscó ofrecer una instancia significativa de modelamiento para que los estudiantes pudieran evaluar y juzgar el uso de las habilidades de indagación de fuentes en discursos históricos o periodísticos auténticos sobre una temática común. A modo de cierre, se ofreció al estudiantado una instancia de práctica independiente de elaboración de textos historiográficos basados en fuentes primarias seleccionadas por ellos mismos, haciendo énfasis en la utilización explícita de las cuatro habilidades de indagación histórica. Este trabajo se inició bajo la supervisión y el acompañamiento del docente en la cuarta intervención, pero cada estudiante lo concluyó de manera autónoma a modo de tarea. El ejercicio analítico que vincula la heurística de la historia y sus implicaciones epistémicas constituye un segundo nivel de innovación educativa presente en este estudio, pues, aunque la bibliografía hace hincapié en la necesaria conexión de estas dos variables, no se encuentran trabajos que las aborden simultáneamente.

Para apoyar a los estudiantes en la consecución del objetivo global del proyecto, se combinaron las intervenciones de clase mencionadas con trabajos semanales independientes desarrollados como avances hacia el objetivo final, pero que simultáneamente integran los conceptos y habilidades abordados presencialmente en clases. Para facilitar la progresión acumulativa de dichas tareas extracurriculares, se hizo uso de la plataforma virtual de aprendizaje oficial de la institución (Google Classroom), que ayudó a centralizar las entregas parciales del trabajo y hacer seguimiento individualizado al progreso de los estudiantes. Adicionalmente, este registro permitió diversificar las estrategias de chequeo de comprensión y de logro de los objetivos clase a clase, permitiendo así identificar fortalezas y debilidades en la adquisición de las habilidades de indagación histórica para atenderlas de manera oportuna.



Resultados

La aplicación inicial del instrumento para evaluar las creencias epistémicas de los estudiantes respecto a la historia arrojó los siguientes resultados, explicados por constructo. En los primeros ítems, diseñados para evaluar las nociones de simplicidad del conocimiento, la mitad de los estudiantes manifestaron una postura epistémica tendiente a la complejidad, mientras que la otra mitad mostró una postura que considera el conocimiento como superficial o desconectado. En el segundo grupo de ítems, correspondientes a la certeza del conocimiento, solo 3 estudiantes demostraron una postura optimista frente a la inter-subjetividad del conocimiento histórico, mientras que el resto (7 estudiantes) manifestó posturas o relativistas en extremo, u objetivistas simples. En el tercer grupo de ítems orientado a evaluar las creencias epistémicas sobre la fuente del conocimiento histórico, 6 estudiantes mostraron una postura más crítica sobre el “locus” de la historia, mientras que 4 estudiantes manifestaron creencias simples como “la historia está en Wikipedia”. Finalmente, los últimos ítems buscaron indagar sobre el constructo de la justificación del conocimiento (el método a través del cual se llega a saber). En este punto, 6 estudiantes nuevamente mostraron priorizar el método científico y la evidencia, mientras que 4 estudiantes se mostraban favorables a la opinión, la intuición y a la selección artificiosa de fuentes como metodología epistémica.

Esta primera aplicación del instrumento nos permitió darnos cuenta que algunos estudiantes manifiestan mayor madurez epistémica de manera consistente en varios constructos, y así mismo, los estudiantes que manifiestan una postura más ingenua en un constructo, probablemente lo hicieron también en otros. Adicionalmente, los resultados individuales nos permitieron ver que pueden coexistir creencias epistémicas aparentemente contradictorias en un mismo sujeto. Por ejemplo, el sujeto 09 reportó confiar en su intuición y en la evidencia como medio de llegar al conocimiento histórico. El sujeto 04 también reportó la importancia del estudio de la historia, aunque la desvinculó de su relación con el presente. El sujeto 08 reportó que existe una sola versión verdadera de la historia, y al mismo tiempo, que no es posible saber exactamente qué pasó.

Por otra parte, la realización de las intervenciones pedagógicas arrojó también resultados favorables que merecen ser detallados. Por una parte, la utilización de situaciones contextuales familiares a los estudiantes tales como sucesos hipotéticos y reales en el colegio les permitieron comprender elementos fundamentales de la indagación histórica tales como: las intenciones de un autor, la perspectiva, la confiabilidad de las fuentes, el tipo de lenguaje utilizado, los contextos inmediatos y globales, la existencia de evidencia contradictoria, etc. Adicionalmente, los recursos diseñados por Stanford History Education

Group demostraron ser lo suficientemente adaptables a la realidad de los estudiantes, quienes manifestaron motivación e interés en el desarrollo de las guías de las primeras intervenciones. Este proceso de evaluación formativa permitió identificar fortalezas y debilidades para ajustar la enseñanza durante el proceso en concordancia con las necesidades del grupo. Además, la enseñanza explícita de las habilidades del pensamiento histórico y su práctica repetitiva permitió a los estudiantes familiarizarse con los conceptos y su aplicación en distintos contextos. Finalmente, los ejercicios de aplicación que les permitieron a los estudiantes hacer uso más independiente de las habilidades adquiridas mostraron resultados mixtos. En primera instancia, a 4 estudiantes se les dificultó transferir las habilidades practicadas de manera guiada a la tarea abierta; sin embargo, el resto de los estudiantes realizó (con distintos grados de profundidad) un ejercicio analítico que incorporó de manera explícita cada una de las habilidades del pensamiento histórico abordadas en clase

Complementariamente, la valoración subjetiva de los estudiantes sobre la adquisición y uso de las habilidades de pensamiento histórico puso de relieve la importancia de las habilidades de juicio crítico. En palabras de algunos estudiantes:

“ Me pueden ayudar a comprender mejor un artículo y también a buscar pistas en otras fuentes para ver si es confiable. ”
(Sujeto 06, reflexión de cierre).

“ Me ayudan a ser más crítico frente a la información que encuentro en las noticias, libros, etc. ”
(Sujeto 09, reflexión de cierre).

“ Cada vez que ocurre un evento importante, como unas protestas o unas elecciones en las que tenemos que escoger una posición, podemos analizarla usando las habilidades de pensamiento histórico para no dejarnos confundir por mentiras o información incompleta. ”
(Sujeto 01, reflexión de cierre).

Ahora bien, cabe preguntarnos si las intervenciones realizadas realmente permitieron el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes. Para responder esta pregunta se diseñó una medida evaluativa tipo test que se aplicó antes y después de la intervención. Sin pretender una rigurosidad estadística en una muestra tan pequeña, los resultados de estas dos instancias nos permiten una primera aproximación basada en datos concretos. Como se puede observar en el gráfico 2, los resultados de los estudiantes mostraron un avance significativo en las cuatro habilidades de pensamiento histórico, especialmente en las de contextualización y las de corroboración.

PROMEDIO GRUPAL PRUEBA DE HABILIDADES DE CONOCIMIENTO HISTÓRICO (Escala 1-10)

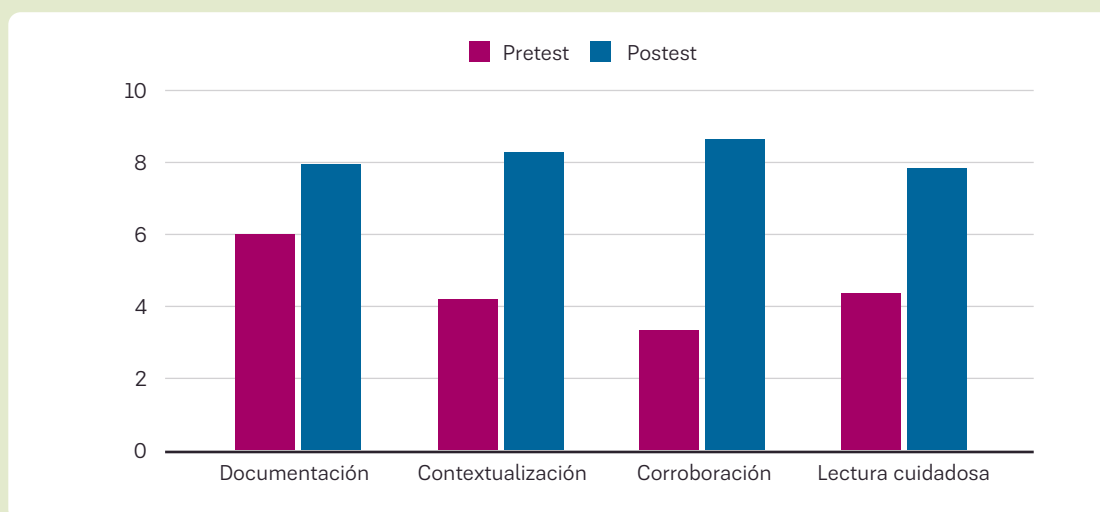


Gráfico 2. Resultados promedio en pruebas de habilidades de conocimiento histórico, pre y post test en una escala de 1-10

Cualitativamente este avance se puede evidenciar en la mayor complejidad y calidad en las respuestas de los estudiantes. Por ejemplo, evaluando las intenciones del autor de una fuente, el ejercicio de pretest tuvo respuestas como “El autor quería darnos una idea de lo que pasó un día”, mientras que en el ejercicio de posttest el mismo sujeto dijo: “El autor nos dice esto porque durante el estallido social muchas cosas fueron destruidas, específicamente una iglesia en este caso” (Sujeto 07, instrumento prueba pre y post). Al evaluar la confiabilidad de una fuente, el sujeto 06 pasó de decir “La información de esta fuente no es confiable porque no hay evidencia de que el autor supiera de noticias importantes”, a “Esta fuente no es confiable por el tono ofensivo en el que escribió el tweet. Además, no se explica lo que

sucedio antes ni por qué sucedió, etc. En conclusión, faltan muchas cosas” (Sujeto 06, pre y post test). En la habilidad de corroboración, los estudiantes mostraron dificultades generalizadas en el pretest para hipotetizar documentos o argumentos contrastantes a los presentados en una fuente. Después del trabajo realizado (especialmente el de la 3ra y 4ta intervención), a los estudiantes se les facilitó proponer fuentes alternativas respecto a las aseveraciones de una fuente. Así mismo, los estudiantes fueron capaces de notar características en el tono y la intención de un autor como un elemento para juzgar la confiabilidad de una fuente. Por ejemplo, el sujeto 09 aduce que:

“ La fuente no es confiable porque está diciendo lo que es mejor para el autor, no quiere parecer equivocado y por eso dice eso. No hay evidencia de lo que dice y no hay forma de saber lo que pasó antes de empezar a grabar el video. Ese día las protestas estaban en su auge y diría que los manifestantes querían parecer como héroes y los policías como villanos. Pudo haber mucha manipulación. ”
(Sujeto 09, posttest).

Las entrevistas semiestructuradas permitieron triangular y corroborar estos resultados. Al aplicar una codificación axial a su contenido, surgieron cinco categorías como hilo conductor de los 3 individuos entrevistados: concepto de la historia, metodología de la historia, relevancia personal de la disciplina, metacognición de cambios conceptuales e interpretación del proyecto de intervención. Estos resultados se presentan de manera gráfica el diagrama 1:



Diagrama 1. Codificación axial selectiva de entrevista semiestructurada.

Las respuestas de los tres individuos entrevistados presentan elementos metacognitivos de desarrollo epistémico sobre el concepto de la historia, pasando de nociones más apegadas al positivismo objetivista, a una mirada más interpretativa coherente con las nociones contemporáneas de la disciplina. Además, los tres individuos hicieron referencia a una mirada renovada sobre la metodología histórica en la que el trabajo de fuentes y la recolección detenida de evidencias se encuentra en la base del relato histórico. Esto demuestra que, en efecto, las intervenciones tuvieron un efecto transformador en los constructos epistémicos de certeza y justificación del conocimiento.

Las entrevistas también mostraron una complejización en la concepción del significado de la historia, resaltando especialmente dos acepciones: la historia como el pasado de la humanidad, y la historia como el relato que describe ese pasado. Uno de los individuos hizo referencia a una tercera acepción: la historia como la disciplina que crea ese relato sobre el pasado. A nivel metodológico, las respuestas de los estudiantes entrevistados apuntaron nuevamente a la relevancia del trabajo de fuentes y la investigación científica. Estas evidencias se interpretan como conectadas al giro metacognitivo del concepto global de la historia, pues deja de ser un discurso dado y se convierte en un discurso al que se llega a partir de la indagación individual y colectiva del acervo documental.

Como parte del análisis de resultados surgió como hallazgo en las respuestas de los tres individuos las referencias explícitas al valor personal del conocimiento histórico, elemento que no se analizó en profundidad en ninguno de los instrumentos ni intervenciones, pero que los resultados indican como representativo de la implementación de este proyecto. En primer lugar, los estudiantes marcan la relevancia de la historia como corpus documental sobre el pasado, pero con una capacidad explicativa sobre el presente. Esto muestra una madurez epistémica en cuanto a la complejidad interconectada del conocimiento histórico, pero especialmente, una postura en la que se enmarca la relevancia contextualizada del mismo como un instrumento que les permite a los estudiantes comprender su aquí y su ahora. Ello se vincula con el segundo elemento axial, en el que los individuos manifiestan su gusto por el conocimiento histórico como un fin en sí mismo, es decir, trascendiendo la mirada utilitarista de la ciencia y encontrando un propósito propio en el disfrute de la actividad académica per se. Finalmente, los individuos entrevistados manifestaron oralmente lo que habían expresado por escrito anteriormente en relación con la importancia de la historia como mecanismo de puesta en práctica de sus habilidades de pensamiento crítico.

Finalmente, al aplicar el cuestionario de creencias epistémicas nuevamente, los resultados mostraron mucha similitud con los obtenidos al inicio del proyecto. Sin embargo, se puede apreciar que, a pesar de las diferencias individuales, tres de los cuatro constructos obtuvieron un puntaje ligeramente más alto, indicativo de una mayor madurez epistémica. En la práctica,

esto significa que más estudiantes estuvieron dispuestos a trascender una mirada positivista o nihilista sobre la certeza del conocimiento histórico, reconociendo el dinamismo e intersubjetividad implícito en la construcción del mismo. Adicionalmente, los resultados en los últimos dos constructos muestran que, en efecto, los estudiantes fueron más propensos a reconocer el valor de las evidencias y la investigación metódica por encima de los argumentos de autoridad o intuición en la construcción del conocimiento histórico. Los resultados ligeramente inferiores en el primer constructo se contradicen con lo reportado cualitativamente en las entrevistas individuales, aunque la poca variación muestra la confiabilidad del instrumento.

SEBAHq PRETEST VS POSTEST. PROMEDIO POR CONSTRUCTO

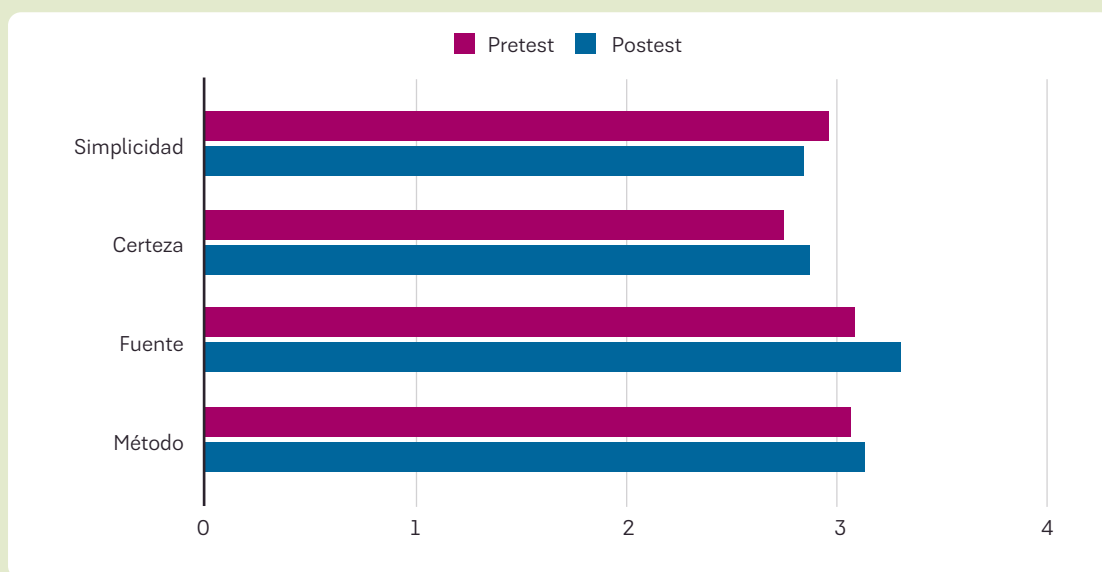


Gráfico 3. Resultados comparativos pre y post test de instrumento SEBAHq, por constructo.



Conclusiones

La implementación y los resultados obtenidos en el presente estudio nos permiten elaborar algunas reflexiones globales sobre la relación entre la instrucción directa de las habilidades del pensamiento histórico y las creencias epistémicas de la historia en los estudiantes que hicieron parte de este proyecto. En primera instancia, las distintas aproximaciones a la instrucción directa de las habilidades de pensamiento histórico nos demostraron que es posible diseñar materiales en los que se reducen o simplifican los factores contextuales de conocimiento previo, y se enfatizan elementos puramente analíticos sobre la veracidad y confiabilidad de los relatos y las evidencias. Por ejemplo, los materiales de SHEG ("pelea en el casino", "fotografía del salón", etc.) presentan situaciones puramente hipotéticas en las que los estudiantes, más que utilizar su conocimiento previo sobre un tema, hacen uso de estrategias inferenciales típicas de la heurística socio-histórica.

A pesar de ello, la observación etnográfica del docente también permitió comprobar que la transferencia de estas reflexiones y habilidades a otros contextos está lejos de ser automática y por el contrario, un alto nivel de desempeño en la primera tarea no era predictor de un alto desempeño en la segunda ni en las que se realizaron posteriormente. Durante el proceso de intervención el docente procuró elicitar activamente en los estudiantes la conexión entre las actividades realizadas y las habilidades en cuestión, obteniendo solo un nivel aceptable de concientización y transferencia. Estos resultados comprueban el modelo TRACE (Task-based relevance assessment and content extraction) de Rouet y Britt (2010), según el cual una parte fundamental en los procesos de interpretación de textos dependen del conocimiento previo que se tiene sobre el contenido y contexto temático del texto específico. Dicho de otro modo, las habilidades del conocimiento histórico pueden ser conceptualizadas de manera abstracta, pero su aplicación exitosa depende en gran medida de un bagaje conceptual de conocimientos situacionales, y por ende, su transferencia es limitada. Se sigue como corolario la necesidad de abordar un único tema en profundidad y aplicar las habilidades del pensamiento histórico en él, aprovechando los conocimientos previos de los estudiantes respecto a su propio contexto socio-histórico. Ello explica el giro dado por el Stanford History Education Group de temáticas históricas a temáticas contemporáneas más asociadas a la formación ciudadana y el alfabetismo informático.

Durante la cuarta y última intervención surgió un hallazgo inesperado: la instrucción explícita y el ejercicio de categorización repetitiva sobre las habilidades de pensamiento histórico (y sus componentes) marcó un punto de inflexión cognitivo en los estudiantes,

quienes empezaron a referirse explícitamente a cada habilidad por separado y a explorar su aplicación mediada de manera más intencionada. Uno de los estudiantes entrevistados incluso asociaba el proyecto de clase directamente con la cuarta intervención, y no con las 3 anteriores. Ello parece indicar que el diseño instruccional debe partir por un objetivo de aprendizaje aparentemente superficial (recordar, identificar), como condición sine qua non para poder emprender tareas analíticas más profundas posteriormente y de esta manera, construir un hilo conductor que permite vincularlas significativamente.

El presente trabajo postula una relación bidireccional entre las habilidades de indagación histórica y las creencias epistémicas sobre la disciplina. Como vimos en los resultados, el abordaje explícito sobre el bagaje probatorio que subyace a una aseveración histórica tuvo un efecto positivo en las nociones de los estudiantes respecto al origen del conocimiento histórico, mostrando un avance hacia las etapas de evidencia aislada y evidencia en contexto propuestas por Shemilt (2003) (véase marco conceptual). Sin embargo, deben hacerse dos salvedades.

Por un lado, la estrategia pedagógica de la clase de Historia y Ciencias Sociales estuvo atravesada durante todo el año por ejercicios de indagación histórica e interpretación de fuentes; sin embargo, el instrumento tipo test solamente se aplicó hasta entrado el segundo semestre, cuando las creencias epistémicas de los estudiantes ya habían sido posiblemente modificadas. Esto significa que, potencialmente, los cambios en ellas podrían ser más profundos (o superficiales) de lo que mostraron los resultados.

Por otra parte, la correlación positiva entre resultados en las pruebas tipo test y las pruebas de pensamiento histórico sugiere la conveniencia de un abordaje explícito de la epistemología histórica, especialmente en aquellos estudiantes que presentan un desempeño más bajo en la materia, que podría ser explicado por pre-concepciones simplistas, descontextualizadas o pasivas del conocimiento histórico y su formulación. Dicho abordaje debe necesariamente pasar por ejercicios prácticos de creación historiográfica en los que los estudiantes vivan la experiencia de buscar fuentes para crear un relato histórico sobre su familia, su barrio o un suceso reciente. Ello les permitiría aterrizar las reflexiones sobre habilidades del pensamiento histórico a su propia cotidianidad. A nivel curricular, esto implicaría la inclusión de una unidad de filosofía o teoría del conocimiento a inicios de la educación secundaria, y el sacrificio de contenidos tradicionales “duros” en función de instancias prácticas potencialmente más significativas.

En razón de las limitaciones de tiempo, la aplicación de las habilidades estudiadas se limitó a las instancias ofrecidas por los materiales adaptados a las intervenciones, lo que

solo permitió una mirada fragmentada respecto al desempeño potencial de los estudiantes en una tarea más estructurada. Como orientación para la formulación de investigación-acción en esta área se recomienda entonces, no solo la circunscripción y alineación temática de los ejercicios, sino la co-construcción acumulativa de un proyecto de indagación histórica cuyo producto final (portafolio, por ejemplo), ofrezca una mirada más completa sobre la capacidad integradora de las habilidades abordadas.

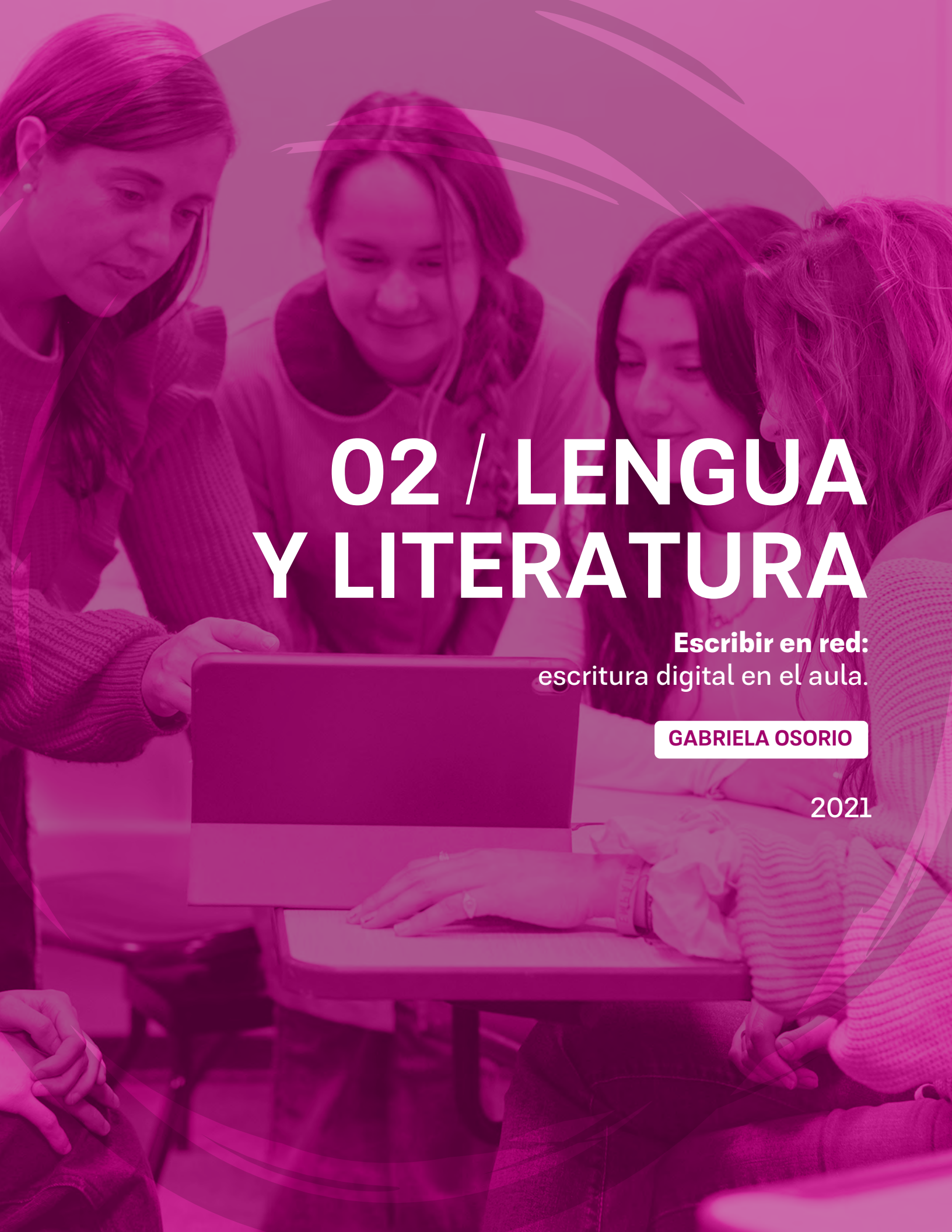
Finalmente, un resultado positivo de esta investigación-acción fue la generación de un instrumento accesible y de fácil aplicación que permite obtener datos globales y cuantitativos respecto a las creencias epistémicas de los estudiantes.



Bibliografía

- Bråten, I., Britt, M. A., Strømsø, H. I., & Rouet, J.-F. (2011). The Role of Epistemic Beliefs in the Comprehension of Multiple Expository Texts: Toward an Integrated Model. *Educational Psychologist*, 46(1), 48-70. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538647>
- Carr, E. H. (1962). *What is history?* New York: Knopf.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed). Routledge.
- Collingwood, R.G. (1946) *Idea of History*. Oxford University Press. UK.
- Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias* (1a. ed). Graó.
- Guerrero Romera, C., López-García, A., & Monteagudo Fernández, J. (2019). Development of historical thinking in the classroom through a training programme for Secondary Education. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (2). <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.363911>
- Hofer, B. K. (2020). Epistemic Cognition: Why It Matters for an Educated Citizenry and What Instructors Can Do. *New Directions for Teaching and Learning*, 2020 (164), 85-94. <https://doi.org/10.1002/tl.20427>
- Maggioni, L., VanSledright, B., & Alexander, P. A. (2009). Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History. *The Journal of Experimental Education*, 77 (3), 187-214. <https://doi.org/10.3200/JEXE.77.3.187-214>
- Ministerio de Educación. (1990, March 10). Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (N° 18.962)—Universidad de Chile. Recuperado el 29/04/2021 de <https://uchile.cl/portal/presentacion/normativa-y-reglamentos/8386/ley-organica-constitucional-de-ensenanza>
- Ministerio de Educación. (1998, June 4). Decreto 220, que establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la enseñanza media y fija normas generales para su aplicación. <https://www.bcn.cl/leychile>

- Rosenshine, B. (2012). Principles of Instruction. *American Educator*, 12-39.
- Rouet, J.-F., & Britt, M. A. (2010). Relevance processes in multiple document comprehension. Chapter Submitted as Part of McCrudden, Magliano & Schraw's Edited Volume on *Relevance-Based Reading*.
- Seixas, P. (2006). Benchmarks of Historical Thinking: A framework for assessment in Canada. *Centre for the study of historical consciousness*, 12.
- Wineburg, S. S. (1991). Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83, 73-87.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Wineburg, S. (2016). Why Historical Thinking Is Not about History. *History News*, 71, 13-16.
- Wineburg, S., Smith, M., & Breakstone, J. (2018). What Is Learned in College History Classes? *Journal of American History*, 104 (4), 983-993.



02 / LENGUA Y LITERATURA

Escribir en red:
escritura digital en el aula.

GABRIELA OSORIO

2021



Resumen

Pese a que el currículo chileno demanda trabajar la escritura como proceso (Mineduc, 2015, 2019a), esta suele tener un lugar secundario en las salas de clases. El presente estudio buscó (re)instalar la escritura en el aula en contexto de pandemia por medio de TICs. En específico, se propuso caracterizar la producción escrita de estudiantes en el marco de un proyecto de escritura digital de reportajes. Se trabajó con alumnos de Tercero Medio (N= 17) de un colegio municipal de la comuna de Las Condes, Región Metropolitana, en modalidad híbrida. La implementación comprendió 6 sesiones sucesivas de 90 minutos. A partir de una consigna anclada en una situación comunicativa auténtica, los estudiantes trabajaron las distintas fases del proceso de composición escrita. Utilizaron Google Docs y Padlet a lo largo del proceso. Los textos elicitados se analizaron con una rúbrica que midió: adecuación a la situación comunicativa, estructura textual, tono del emisor, coherencia, cohesión y ortografía acentual y literal. Adicionalmente, se elaboró un índice de puntuación interna para medir la frecuencia de puntuación en los escritos. Los resultados sugieren bajos niveles de logro en aspectos funcionales de la escritura y buen rendimiento en aspectos formales (i.e. de ortografía acentual y literal). Se proyecta que la escritura digital puede cimentar el proceso de composición escrita, al despejar errores de legibilidad, y, permitir avanzar hacia aspectos más complejos de los textos, como la comprensibilidad y situacionalidad de los mismos.

Palabras clave: escritura, enfoques de la escritura, dimensiones de los textos.



Introducción

En Chile, el currículo escolar demanda trabajar la escritura para favorecer la expresión personal de los estudiantes y fomentar su creatividad (Mineduc, 2015, 2019a). Además, reconoce su utilidad en el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, como la organización, jerarquización, análisis, síntesis, evaluación e interpretación de información. Esto, en la medida en que la escritura hace visible el pensamiento y permite a los alumnos reflexionar sobre los temas en cuestión y sobre cómo los están abordando (Carlino, 2003; Cassany, 1993; Cassany, Luna & Sanz, 1994; Mineduc, 2015; Miras & Solé, 2007; Navarro, Ávila & Cárdenas, 2020).

Asimismo, las Bases Curriculares reconocen la utilidad de las tecnologías de la información y comunicación (TICs) para el desarrollo de la escritura, porque favorecen la corrección y retroalimentación de los textos (Mineduc, 2015, p. 39). Junto con ello, promueven la escritura colaborativa, estrategia que ha demostrado apoyar de manera efectiva el proceso de producción textual (Graham, 2008; Ubilla, Gómez & Sáez, 2017). Es tal la importancia de la escritura en el currículo que la Priorización Curricular (Mineduc, 2020) incluye como aprendizajes imprescindibles para el área de lengua y literatura objetivos ligados a esta habilidad en los distintos cursos de la escolaridad obligatoria. Esto supone que, en contexto de pandemia, igualmente se deben promover logros de aprendizaje relacionados al desempeño escrito de los alumnos.

Sin embargo, en las salas de clases la escritura suele verse disminuida en comparación a la lectura. Se ha comprobado que las escuelas se orientan a trabajar mayoritariamente aquello que se mide en evaluaciones a gran escala (Sotomayor, Jéldrez & Osorio, 2021) y cuyos resultados se traducen en beneficios o sanciones para ellas, lo que genera un estrechamiento curricular (Bellei et al., 2014). Cabe señalar que en Chile la única prueba nacional de escritura se aplica en 6° Básico. En cambio, lectura cuenta con pruebas nacionales para 2°, 4°, 8° Básico y Segundo Medio. Junto con ello, las pruebas terminales de educación media que permiten el ingreso a la educación superior (PDT) también se centran en lectura, sin que exista una evaluación equivalente en escritura. Si a esto se añade la escasez de tiempo para alcanzar la cobertura curricular requerida (Mineduc, 2018), las posibilidades para trabajar las habilidades de producción escrita disminuyen.

En efecto y según lo constatado en la praxis, el trabajo en aula se orienta a la lectura, mientras que la escritura adquiere un rol secundario: consiste predominantemente en respuestas a preguntas de comprensión lectora. Esto disminuye o invisibiliza el proceso de producción de los escritos y dimensiones de los textos propiamente tales, como la

adecuación a la situación comunicativa, la cohesión, la puntuación, la coherencia y la estructura textual, entre otras. Al respecto, se han encontrado dificultades en el logro de estas dimensiones en textos de estudiantes de educación media, las que se acentúan cuando se trata de géneros no narrativos -relevantes para la trayectoria escolar- (Sotomayor, Jéldrez & Osorio, 2021). De allí que resulte útil y necesario (re)instalar la escritura en la sala de clases desde un rol no subsidiario.

La educación *online* o híbrida propia del contexto de pandemia añade otras complejidades al trabajo de la producción escrita, en la medida en que dificulta el monitoreo del proceso de escritura por parte del profesor, pues tiene que coordinar el trabajo de estudiantes ubicados en distintos espacios (en la sala de clases o desde sus hogares) y ofrecer condiciones relativamente similares para su realización. Precisamente, las TICs pueden contribuir a mitigar este problema, en la medida en que basta con que los alumnos accedan a una plataforma digital para poder hacer uso de ella, sea desde sus casas o desde la escuela, y dejar registro del avance de sus escritos, lo que favorece la producción progresiva de los textos (escritura por borradores o partes) y la retroalimentación constante de los mismos. Además, homogeneizar formato (extensión, tipo de letra e interlineado) permite que todos los alumnos escriban textos de la misma longitud, ya que se sabe que esta medida correlaciona positivamente con la calidad de los escritos (Guo, Crossley & McNamara, 2013).

Bajo esta premisa, este artículo presenta una propuesta de intervención para apoyar el trabajo de producción escrita mediante la escritura de un reportaje desde una perspectiva de 'proceso' y 'ecológica' (Bereiter & Scardamalia, 1987; Bereiter & Scardamalia, 1992; Díaz, 2002; Flower & Hayes, 1981; Hayes, 1996; Iglesias, 2004; Mineduc, 2015, 2019) en el actual contexto de emergencia sanitaria (ver *Revisión bibliográfica* para detalles sobre las perspectivas mencionadas). Esto, mediante la utilización de herramientas de escritura digital en el marco de las clases regulares de la asignatura electiva de *lectura y escritura especializada*, dictada para estudiantes de Tercero Medio en régimen híbrido.

Al tratarse de herramientas digitales, pueden ser aplicadas en cualquier modalidad de educación (*online*, híbrida o presencial), siempre que esté garantizado su acceso. Para ello, la intervención se aplicó en un colegio municipal de la comuna de Las Condes, que además de financiamiento estatal, recibe importantes aportes del municipio respectivo. Si bien durante 2020 el colegio presentó un índice de vulnerabilidad de un 67% y 76% en los ciclos de enseñanza básica y media, respectivamente (Corporación de Educación y Salud de Las Condes, 2021), la conectividad de los estudiantes y los recursos tecnológicos del colegio (tablets, computadores y conexión a internet) no han sido un problema.

Así, el presente estudio surge a partir de la siguiente interrogante: ¿cómo es el desempeño escrito de alumnos de Tercero Medio de un colegio municipal de la comuna de Las Condes en contexto de pandemia en el marco de un proyecto de escritura digital? Como objetivo general, se propone caracterizar la producción escrita de alumnos de Tercero Medio de un colegio municipal de la comuna de Las Condes en contexto de pandemia en el marco de un proyecto de escritura digital. En específico, busca: i) diseñar una actividad de escritura que permita la escritura digital y que esté alineada a las *Bases Curriculares* vigentes (Mineduc, 2015, 2019) y al programa de estudios del curso (*electivo de lectura y escritura especializada* - Mineduc, 2021); ii) diseñar una rúbrica para evaluar los escritos; y iii) establecer niveles de logro en el desempeño de los estudiantes a partir de las dimensiones evaluadas en la rúbrica.

Para ello, en este artículo se conceptualizará la noción de escritura, se indicarán las dimensiones que tradicionalmente se evalúan en los textos y el desempeño que los escolares chilenos obtienen en ellas. Adicionalmente, se vinculará la escritura a prácticas contemporáneas, a fin de sustentar el concepto de 'escritura digital'. Luego, se explicará la metodología utilizada, con el diseño del estudio, la tarea de escritura que gatilló los escritos y la rúbrica de evaluación de los textos. Además, se detallará cómo se implementó la intervención. Posteriormente, se presentarán los resultados obtenidos por los estudiantes, agrupados en niveles de logro y se someterán a discusión. Finalmente, se ofrecerá una conclusión para responder al objetivo general y pregunta de investigación que dieron origen al estudio y se reflexionará sobre las implicancias pedagógicas del mismo.



Marco Teórico

¿Qué se entiende por escritura?

La escritura es una habilidad comunicativa compleja que puede ser descrita como proceso y como práctica. En cuanto proceso, involucra aspectos motores, cognitivos, emocionales y lingüísticos (Álvarez & Ramírez, 2006; Cuetos, 2009; Flower & Hayes, 1981; Hayes, 1996). Esto, porque mientras se escribe se despliegan procesos ligados a la transcripción de grafemas, a la recuperación de información de la memoria de largo plazo, a la organización y jerarquización de las ideas, a la selección de recursos de la lengua pertinentes para los propósitos comunicativos y a la persistencia en la resolución de la tarea, entre otros. En cuanto práctica, forma parte de un entramado sociocultural de prácticas específicas de una comunidad en cierto momento histórico (Serrano, 2014). Su carácter situado influye en el proceso de producción textual, pues quien escribe no solo debe atender al qué escribir, sino también a aspectos sociales ligados a quién, cómo y para qué escribir (Bereiter & Scardamalia, 1992).

Estas concepciones de la escritura como proceso y como práctica entroncan con enfoques didácticos para la enseñanza de la producción escrita, a saber, enfoques de 'proceso' y 'ecológico', respectivamente. Al respecto, las Bases Curriculares (Mineduc, 2015, 2019a) adhieren explícitamente a enfoques procesuales, es decir, que conciben la escritura como un proceso que se desarrolla en etapas, con fases de pre escritura, destinada al descubrimiento de ideas; de escritura, o de producción del escrito propiamente tal; y de reescritura, en que se reelabora el escrito.

Respecto al enfoque procesual, existe amplia adhesión a modelos que tienen una orientación cognitiva. Estos modelos destacan más los procesos mentales que un sujeto despliega al escribir (a lo largo de las distintas fases de producción escrita) que las etapas de escritura per se (Flowers & Hayes, 1981; Hayes, 1996). También consideran relevante el control que el

escritor tiene sobre sus procesos cognitivos ('metacognición') y conciben la escritura como un proceso que requiere reflexión constante (Castelló, 1995 citado en Quintero & Hernández, 2002, p.425), pues las decisiones sobre cómo resolver los problemas retóricos que gatillan un escrito se van tomando a lo largo de todo el proceso de producción del mismo. Cabe mencionar que los escritores novatos no siempre logran dicha metacognición, es decir, monitorear su propio proceso de escritura, por lo que requieren de un monitoreo externo que los ayude a lograrla (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Adicionalmente, las *Bases Curriculares* (Mineduc, 2015, 2019a) también adscriben a un enfoque ecológico o contextual de la escritura, que surgió como complemento al enfoque cognitivo. Según este, la escritura está lejos de poseer un carácter exclusivamente individual, sino que, ante todo, es un proceso comunicativo y social (Iglesias, 2004). Esto ha hecho replantear el diseño de las actividades de escritura en la escuela. En lugar de trabajar con tareas descontextualizadas, se busca proponer actividades de escritura que apunten a situaciones comunicativas concretas, de modo que los escritos estén dirigidos a situaciones extraescolares reales o que simulen alcance extraescolar -del tipo *Imagina que eres X y estás escribiendo para Y...*- (Díaz, 2002). El contexto condiciona los recursos lingüísticos que se ponen en juego para construir significado (Halliday, 1978) y también los géneros discursivos en que se dispone el mensaje, es decir, los formatos o combinaciones relativamente estables de enunciados en que se dispone la información para que circule en ciertas esferas de la praxis social (Bajtín, 1979; Bazerman, 2004). Además, hace que las motivaciones del escritor varíen (Díaz, 2002), aspecto que ha demostrado ser crítico en el desempeño y desarrollo de la escritura en población escolar (Graham, 2008; Hayes, 1996; Mineduc, 2019b).

Por lo expuesto, en el presente artículo los textos son entendidos como unidades de uso del lenguaje, por medio de las cuales los hablantes pueden alcanzar determinadas metas comunicativas en situaciones específicas de interacción (Halliday y Hasan, 1976; Bernárdez, 1982; Menéndez, 2006). De este modo y siguiendo a Ivanič (2004), la escritura de un texto excede el plano lingüístico propiamente tal, e involucra procesos de diseño y de construcción de significado que ocurren en la mente del escritor (i.e. procesos cognitivos). Además, está inserta en un escenario comunicativo que establece el lugar y tiempo al que responde el escrito, la relación entre los participantes, etc. ('contexto de situación' para Halliday, 1978) y en prácticas sociales vigentes que determinan las formas en que se interactúa con lenguaje (o 'contexto de la cultura', Halliday, 1978). La figura 1 presenta una sistematización de lo expuesto. En ella se ubica al texto como el centro del proceso de escritura y se añaden los aspectos individuales (mentales), contextuales y socioculturales que integradamente condicionan su producción.

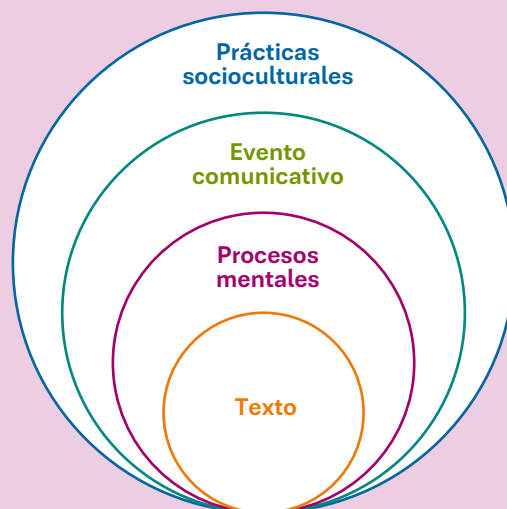


Figura 1. Aspectos implicados en la producción textual (adaptado de Ivanič, 2004, p. 223)

Dimensiones de los textos y desempeño escolar

De la figura 1 se observa que, para que un texto emerja como unidad comunicativa, necesita responder a un contexto determinado (Halliday, 1978). Típicamente, esta propiedad se conoce como adecuación a la *situación comunicativa*, y se operacionaliza en los textos mediante un propósito comunicativo claro, alineado a la situación que gatilla la tarea de escritura. Además, contempla un tema y registro acorde a la situación que elicitó el escrito, y otros rasgos del contexto de situación, como la relación entre los participantes (escritor y lectores), entre otros (Sotomayor et al., 2015; Agencia de Calidad de la Educación, 2018). Los factores extratextuales condicionan además los géneros discursivos en que circulan los mensajes de los textos. Cada género se asocia a un esquema o formato prototípico en que se dispone la información. Dicho esquema se caracteriza por la presencia de ciertas partes y el orden específico en que estas se disponen, lo que se denomina *estructura textual o superestructura*, en los términos de van Dijk (1978).

Entender los textos como mecanismos de acción en esferas de la praxis social explica que su función no es únicamente referir a una experiencia, sino también interactuar con otros y construir o negociar relaciones sociales (Halliday, 1978; Schleppegrell, 2004). Por medio de

recursos lingüísticos, los escritores expresan, negocian o naturalizan posturas personales. Es decir, mediante los textos, los escritores se construyen como sujetos discursivos: expresan emociones, juicios y valores y generan reacciones ante lo dicho, al tiempo que ponen en juego (manifiesto o no) una pluralidad de voces al interior de sus discursos, lo que les otorga un carácter dialógico a los mismos (Bajtín, 1979; Martin & White, 2005). En los escritos, esta propiedad se materializa en la construcción de una *voz o un tono del emisor*, por ejemplo, mediante términos o frases valorativas (Martin & White, 2005).

Adicionalmente, los textos requieren constituirse como unidad de sentido, propiedad conocida como *coherencia* y que se refleja en la mantención y progresión de un tema que actúa como hilo conductor del escrito (Beaugrande & Dressler, 1997). Para favorecer la continuidad de sentido (i.e. la coherencia), los textos hacen uso de recursos encargados de ligar formalmente las distintas partes. Esta propiedad se conoce como cohesión y se materializa en el empleo de conectores y de recursos que permiten vincular fluidamente las referencias de un texto (i.e. recursos de correferencia), clarificando su interpretación (Halliday & Hasan, 1976). Estos mecanismos dotan al escrito de 'textura', esto es, permiten que el texto sea una red o un tejido en que sus distintos elementos se encuentran interrelacionados sin saturar la cadena informativa (por ejemplo, mediante repetición excesiva del vocabulario), lo que contribuye a la coherencia y comprensibilidad del mismo (Halliday & Hassan, 1976).

Junto con ello, la escritura de textos supone el dominio de convenciones ortográficas adoptadas por la comunidad de hablantes. No obstante, la importancia de la ortografía (acentual, literal y puntual) es mayor y responde también a aspectos comunicativos. En efecto, la corrección ortográfica aumenta la legibilidad y confiabilidad de los escritos, lo que permite que los escritores puedan interactuar con una amplia comunidad de hablantes, a partir de un código escrito común (Camps *et al.*, 2007; Sotomayor *et al.*, 2017). En el caso de la *puntuación* (i.e. ortografía puntual), esta parece constituir una dimensión ortográfica aparte, pues su alcance puede impactar en la coherencia textual. Esto, porque las marcas de puntuación segmentan y organizan la información del texto, y complementan y, a veces, sustituyen, el uso de conectores, lo que influye directamente en la comprensión lectora que se hace del mismo (Fayol, 1989; Álvarez, 1996; Sánchez & Borzone, 2007).

Respecto al desempeño de población escolar en dichas dimensiones, si bien los estudios centrados en enseñanza media son escasos, encuentran problemas en *adecuación a la situación comunicativa*, particularmente a nivel de registro, debido a las frecuentes transferencias de expresiones orales coloquiales a los escritos (Concha *et al.*, 2010; Concha & Paratore, 2011). En cuanto a la *estructura textual*, se observan ciertas dificultades en el manejo de estructuras no narrativas (Parodi, 2000). La *voz discursiva o tono del emisor* no es una propiedad que se haya medido en investigaciones chilenas, posiblemente, debido al poco

énfasis que tiene este aspecto en los documentos curriculares vigentes (Sotomayor, Jéldrez & Osorio, 2021).

En relación con la *coherencia*, (Concha et al., 2010) sugieren dificultades, pues detectan que no hay aumento estadísticamente significativo en esta dimensión en textos escritos por estudiantes de Quinto Básico y Primero Medio, y que no hay aumento alguno cuando se compara esta propiedad en escritos de estudiantes de Primero y Cuarto Medio. En *cohesión*, encuentran un incremento estadísticamente significativo en el uso de conectores al comparar dichos cursos escolares, aunque la escasez en el repertorio de conectores empleados constituye una característica transversal entre los cursos. Si bien las autoras encuentran un incremento significativo en recursos de cohesión a lo largo de los tres cursos estudiados, este no se corresponde con un incremento significativo en coherencia, dimensión que sigue sin alcanzar puntuaciones elevadas en los cursos superiores.

Finalmente, la *ortografía* suele ser una dimensión ausente de los estudios de enseñanza media. Esto, porque su presencia en el currículo escolar chileno decrece a medida que se avanza en la escolaridad (Sotomayor, Jéldrez & Osorio, 2021). Se sabe, sin embargo, que en enseñanza básica los problemas ortográficos se concentran en falta de tildes, problemas en el uso de ciertos grafemas que remiten a un mismo fonema (p.ej. b/v; s/c/z) y en ausencia de puntuación interna (Sotomayor et al., 2017; Sotomayor & Osorio, 2019), por lo que sería esperable que algunos de estos problemas se presentaran también en cursos superiores.

Prácticas de escritura y escritura digital

En cuanto a las prácticas escritas mediante las que se interactúa (nivel más externo de la figura 1), estas varían en función de las posibilidades tecnológicas de cada período histórico (Area, 2014). Actualmente, los ámbitos de circulación de lo escrito no se restringen al mundo de lo impreso (escritura en papel), sino que se extienden a la red, a través de computadores, smartphones y otros dispositivos tecnológicos. Al respecto, se entiende por escritura digital aquella que hace uso de TICs, es decir, de “digital technologies to generate, distribute, collect and administer information and communicate in real-time” (Reddy, Sharma & Chaudhary, 2020). Entendida en estos términos, la escritura digital entronca con el concepto anglosajón de ‘literacidad o alfabetización digital’, una de las nuevas literacidades exigidas para la sociedad de la información del siglo XXI y que es definida como “the ability to use digital technology, communication tools or networks to locate, evaluate, use and create information” (Churchill, 2017, p. 6).

La escritura digital entonces no solo se constituye en una herramienta que facilita la retroalimentación y edición de los escritos, pues permite mover, borrar, rescatar información,

entre otras, sino que, sobre todo, permite participar de prácticas sociales actuales de escritura, propias de contextos contemporáneos de comunicación. De allí que el concepto de escritura digital concilie dos preocupaciones frecuentes en el ámbito escolar, a saber: integrar el uso de herramientas tecnológicas como estrategia efectiva para apoyar la escritura (Graham, 2008) y favorecer el desarrollo de habilidades digitales al que apuntan de manera transversal las *Bases Curriculares* vigentes (Mineduc, 2015, 2019a). Esto último, con el objetivo de formar futuros ciudadanos capaces de insertarse y desenvolverse adecuadamente en la sociedad del siglo XXI (2019a, p. 25).



Marco Metodológico

Tipo de estudio

La investigación que aquí se presenta corresponde a un estudio de investigación-acción de orientación práctica (Bausela, 2004), pues indaga en aspectos intrínsecos de la práctica educativa, en este caso, de las prácticas de escritura al interior del aula. Además, supuso un ajuste constante del diseño en función del desempeño del alumnado y de eventualidades surgidas en la escuela. Es de carácter transversal, porque la intervención-acción se realizó con una muestra de estudiantes en un momento dado. Persigue fines descriptivos y se inscribe en el paradigma humanístico-interpretativo, pues se centra en cómo escriben los jóvenes en el marco de una intervención de escritura en soporte digital.

Participantes

Se trabajó con una muestra pequeña compuesta por 17 estudiantes de Tercero Medio (16-17 años, aproximadamente) que cursaban el electivo de lectura y escritura especializada. De acuerdo con la organización temporal del programa del curso, a la fecha en que se aplicó esta intervención los estudiantes ya habían trabajado estrategias de procesamiento de la información y se encontraban trabajando con géneros propios de comunidades especializadas. Se decidió estructurar este proyecto de intervención en torno al género 'reportaje', desconocido por los estudiantes y que permitía aglutinar varios aspectos trabajados a lo largo del año escolar, como la búsqueda de información y la realización de entrevistas. Esto, a fin de cumplir con los requerimientos del colegio en que se implementó el proyecto.

Cabe señalar que los estudiantes se encontraban en modalidad híbrida, por lo que algunos trabajaron de manera presencial en la sala de clases y otros de forma *online*, desde sus casas. La intervención se aplicó de manera simultánea a ambos grupos de estudiantes, por lo que recibieron las mismas instrucciones y contaron con el mismo tiempo para realizar las actividades de escritura. Para que todos los estudiantes pudieran escribir de manera digital, se facilitó dispositivos electrónicos (tablets o computadores) con conexión a internet a los alumnos presenciales. Con esto, la intervención se mantuvo idéntica para los estudiantes de los escenarios mencionados (presencial y *online*).

Aspectos éticos

El proyecto se ancló al objetivo de aprendizaje del programa del curso N° 2: "Participar de manera activa en procesos colaborativos de producción de textos especializados –como autor, lector, revisor– al interior de una comunidad de 'pares especialistas' que leen, escriben y

aprenden sobre un tema en particular" (Mineduc, 2021, p. 29). Esto permitió que formara parte de las clases regulares de la asignatura, por lo que la participación de los estudiantes fue obligatoria. Así, el proyecto constituyó una unidad regular del curso y los alumnos fueron evaluados sumativamente al terminarla, a petición del colegio. Se obtuvo el consentimiento firmado de la profesora responsable del colegio para aplicar la intervención en las condiciones referidas. En dicho consentimiento se estipula que, desde un punto de vista ético, las producciones de los estudiantes son confidenciales, es decir, se analizaron solo para los fines del estudio y para conocimiento del colegio sobre el desempeño de sus estudiantes.

Instrumentos de recolección de información

El estudio que aquí se presenta supuso la elicitación de producciones reales de los estudiantes. Para gatillar la producción textual, se formuló una consigna de escritura que, pese a delimitar el género discursivo a producir, permitió a los estudiantes escoger el tema sobre el cual escribir (ver figura 2). Esto, para promover la motivación en los alumnos, dadas sus repercusiones en la calidad de la tarea (Graham, 2008; Mineduc, 2019b).

Tu curso ha sido designado para escribir reportajes que profundicen en hechos de interés de tu comunidad (colegio, barrio, comuna, etc.). Cada uno de ustedes ejercerá el rol de periodista. Tu labor es indagar en alguna situación o personaje relevante en tu entorno (tú lo escoges) e investigar sobre él (por ejemplo: cómo es vivir en una ciudad contaminada, las voces de los migrantes, la escuela en pandemia, etc.).

Los reportajes serán compilados en un diario escolar que se entregará a biblioteca para que cumpla la siguiente función: dejar testimonio a los futuros estudiantes de cómo es la comunidad de hoy. Será una fotografía del momento. Recuerda asegurarte de cumplir con la estructura del reportaje y de elaborarlo con rigor y responsabilidad, mediante el uso de fuentes. Dispones de 2 planas de extensión, sin interlineado, letra Calibri 12.

Figura 2. Consigna de escritura

Los textos producidos por los estudiantes se realizaron en Google Docs, un procesador de textos que permite escribir y editar en línea. Las planificaciones de estos se almacenaron en Padlet, plataforma digital que permitió crear un muro colaborativo que podía ser consultado por los distintos estudiantes y era retroalimentado por la investigadora a cargo.

Instrumentos de análisis

Los reportajes de los alumnos se sometieron a análisis cualitativo. Para ello, se elaboró una rúbrica analítica aplicada por la investigadora a cargo. Dicha rúbrica permitió evaluar los textos en seis dimensiones de la escritura, a saber: i) adecuación a la situación comunicativa, ii) estructura textual, iii) tono del emisor, iv) coherencia, v) cohesión y vi) normas ortográficas (acentual y literal). A partir de dicha rúbrica, se establecieron tres niveles de desempeño asociados a cada dimensión evaluada: nivel 1 (por lograr), nivel 2 (medianamente logrado) y nivel 3 (logrado). Para la ortografía puntual, se calculó un índice para medir puntuación interna (cantidad de puntos/ cantidad de párrafos). Los escritos de los estudiantes fueron adscritos a un nivel de logro para cada uno de los criterios evaluados con la rúbrica, por lo que el análisis es predominantemente cualitativo. No obstante, se hizo uso de recuentos de estadística descriptiva, a fin de calcular el porcentaje de textos por nivel de desempeño para cada dimensión y calcular el índice de puntuación.



Innovación Educativa

La intervención consistió en la implementación de un proyecto de escritura compuesto por seis clases de 90 minutos cada una. Dichas sesiones buscaban permitir que los estudiantes desplegaran el proceso de escritura de un reportaje mediante herramientas de escritura digital.

Se comenzó trabajando en la primera sesión aspectos transversales de la escritura, a saber, la ortografía (literal, acentual) y puntuación desde una perspectiva comunicativa, por ser esta una dimensión que influye en la legibilidad de los textos (Camps et al., 2007). En la segunda sesión se modeló el reportaje, en tanto género discursivo a producir. Las características del género se levantaron inductivamente mediante la identificación de rasgos detectados por los estudiantes a partir de la lectura comentada de un texto auténtico. Estas características constituyeron criterios de éxito que posteriormente se pidió a los estudiantes incluir en sus producciones.

La tercera sesión se centró en la planificación de un reportaje a partir de la consigna de escritura. Los estudiantes presenciales trabajaron en la sala desde tablets y los que estaban online desde su computador. Las planificaciones fueron retroalimentadas por la investigadora responsable y colgadas en un muro digital (Padlet), accesible para todos los alumnos. La retroalimentación de las planificaciones permitió detectar dificultades en el establecimiento de un tema adecuado a la situación comunicativa indicada en la consigna de escritura y en rasgos del género, particularmente, en la estructura. La cuarta sesión se destinó al refuerzo de estos aspectos mediante el análisis de otro reportaje auténtico.

La clase número cinco se dividió en dos grandes partes: en la primera mitad se sistematizó el análisis de la clase anterior, y en la segunda mitad se comenzó con un primer intento de escritura, a partir de las planificaciones retroalimentadas. Para esto, los estudiantes presenciales se trasladaron a la sala de computación. Además, la investigadora les facilitó a todos una pauta para escribir, que contenía la estructura y preguntas orientadoras, a fin de que los estudiantes recordaran qué información sería esperable que apareciera en cada sección del reportaje. Los estudiantes le compartieron a la investigadora sus primeros borradores de escritura en Google Docs y recibieron retroalimentación de ella.

En la sexta sesión los alumnos continuaron la textualización en Google Docs. Al igual que en la clase anterior, los alumnos presenciales se trasladaron al laboratorio de computación. Además, en esta clase se explicó la rúbrica de escritura que contenía los criterios de éxito que debían satisfacer los reportajes. Finalmente, la sesión siete se iba a dedicar a revisión entre pares, pero debió ser suspendida a causa de imprevistos surgidos en la escuela. Por ello, esta revisión se hizo con la investigadora: los estudiantes escogieron algunos aspectos puntuales

y pidieron orientación para realizar los ajustes finales. Adicionalmente, estaba previsto destinar una sesión 8 para diagramación y compilación de los textos en un diario escolar, pero esta tampoco pudo ser implementada.

Como materiales, para modelar el reportaje se decidió utilizar un reportaje escrito y un reportaje audiovisual que fueran motivantes para los estudiantes, por su contingencia y/o por las reacciones que provocaran en ellos. En cuanto a metodologías, se utilizó la enseñanza invertida, pues los rasgos del género se levantaron inductivamente a partir de la lectura comentada de un reportaje y se contempló el *trabajo entre pares*, bajo la forma de *revisión entre pares*, aunque esta no pudo ser implementada, según se indicó.

Por medio del uso de herramientas digitales, este estudio generó condiciones para que todos los estudiantes pudieran participar de un proyecto de escritura en paralelo, independientemente de si estaban en régimen presencial u *online*. Además, contribuyó a (re)instalar la escritura en el aula desde un rol no subsidiario, que fue otro de los grandes problemas reportados en el apartado I (*Introducción*) que gatillaron esta intervención.



Resultados

Adecuación a la situación comunicativa

El análisis del corpus revela que un 77% de los estudiantes no logró producir textos que respondieran adecuadamente a la consigna de escritura (niveles 1 y 2). El 71% de los textos incumplen con el propósito comunicativo de un reportaje, a saber, develar una situación de interés público a partir de una investigación detallada, mostrando distintas aristas de dicha historia. En cambio, se centran en otros propósitos, como informar sobre un asunto o desarrollar una postura personal sobre el mismo. De allí que parecieran ser textos con finalidad meramente expositiva o argumentativa, según se aprecia en los ejemplos 1.a y 1.b, respectivamente. El 6% de los textos incumplen con propósito y tema alineados a la consigna (nivel 1). En tanto, el 23% de los textos que alcanzan niveles máximos en esta dimensión (nivel 3) evidencian intentos por adentrarse en realidades y ofrecerlas al lector, para que conozca el lado B de la historia a partir de las voces de sus protagonistas (ejemplo 1.c).

1.a. NIVEL 2 (finalidad expositiva). Independientemente de la creación de este organismo, la comunidad LGBTQ+ ha tenido que sobrellevar difíciles etapas a lo largo de su desarrollo y expansión, a pesar de esto, también ha conseguido muchos logros emblemáticos dentro de Chile, algunos de estos logros son:

- **Ley Antidiscriminación:** Esta ley fue aprobada el año 2012 en Chile, en la cual se establecen medidas contra la discriminación, en esta ley incluye la protección con respecto a su orientación sexual e identidad de género.
- **Ley de Educación:** Ley promulgada el 2009 en Chile, incluyó en ella el no discriminar y respetar a la comunidad LGBTQ+ dentro del área educativa.

1.b. NIVEL 2 (finalidad argumentativa). De manera que vamos avanzando, existen distintas visiones respecto a lo que sucede por parte de los ciudadanos, visiones que resultan bastante opuestas, lo que nos demuestra una vez más, la desigualdad que existe en este país y en las personas de distintas clases sociales.

1.c. NIVEL 3. Existen muchas historias de mujeres que han sufrido la mala suerte de perder su trabajo a causa de la pandemia, como lo es Katherine Parica, una mujer venezolana de 35 años, residente en Valparaíso, que perdió su trabajo y sus ahorros. Desde ese momento Katherine comenzó a deambular por las calles en busca de un nuevo trabajo con el que pueda costearse sus necesidades, pero, al igual que otros cientos de mujeres, Katherine no encontró nada. “Fue irónico, con mi pareja llegamos en búsqueda de una vida con más oportunidades, pero apenas aterrizamos comenzó el estallido social, luego el COVID, así fue como casi lo perdimos todo” dijo Katherine.

No se aprecian textos que presenten problemas a nivel de registro. En todos los casos, corresponde a registro escrito formal. En cuanto a los temas, las preferencias de los alumnos giran mayoritariamente en torno al retorno a clases presenciales, la comunidad LGBT+, el estallido social, las migraciones, la situación laboral y los retiros de los fondos previsionales durante la pandemia.

Estructura textual

Un 23% de los escritos adhiere a la estructura canónica del reportaje. Además de los paratextos asociados (epígrafe, titular y bajada), presentan una breve contextualización inicial, un cuerpo que incorpora voces de implicados con perspectivas diferentes sobre cierto asunto y un cierre abierto que permite que el lector se forme su propia opinión sobre el tema. En tanto, la mayoría de los textos (un 59%) demuestra dominio parcial de la estructura, puesto que hacen uso de estructuras híbridas: integran partes del reportaje con secciones que, en su configuración, responden típicamente a otros géneros (ejemplo 2.a). Esto ocurre particularmente con el ensayo, que se manifiesta sobre todo en los cierres de los escritos para plantear tesis sobre el tema. Algo similar ocurre con la noticia y con el informe, aunque suelen aparecer en el inicio o en el cuerpo del texto para entregar información pormenorizada sobre algo. El 18% de los textos restantes dispone la información en formatos propios de otros géneros discursivos, como la entrevista, el informe o el ensayo.

NIVEL 2. Este es problema es muy delicado, ya que es muy complejo tratar con personas que arrancan de su propio país por tener un mal trato o porque vienen teniendo mejores expectativas, a pesar de que en nuestro país no está apto para recibir a migrantes, en este momento sería muy difícil, pero hay veces que el problema del migrante puede ser abrumador "No estoy aquí por placer o comodidad, estoy aquí para sobrevivir, y darles a mis hijos lo que yo pueda", dice Carolina, una inmigrante venezolana.

A pesar de las diferentes apreciaciones, se puede decir que la gente ya está tomando acción de esto, y se está poniendo cada vez más presente.

Y tú, ¿Qué crees que el estado debería hacer? ¿Qué harías en la posición del/de la migrante?

Tono del emisor

En un 6% de los textos no hay recursos lingüísticos de carácter interpersonal que permitan al escritor posicionarse en su texto y generar reacciones en el lector (nivel 1). En estos reportajes se observa una escritura neutra, centrada en la información, pero desprovista de marcas que indiquen la personalidad de quien escribe y un intento por establecer interacción y complicidad con la audiencia (ejemplo 3.a). Un 53% de los textos evidencian un intento por dotar de personalidad y dialogismo a los escritos, pero lo hacen de manera esporádica. En estos textos, el uso de dichos recursos aparece en el titular o en el cierre, típicamente bajo la forma de pregunta a fin de invitar al lector a buscar respuestas (nivel 2, ejemplo 3.b). En tanto, un 41% de los escritos demuestra un uso más sistemático de tales recursos, distribuidos a lo largo de la estructura y mediante sustantivos, verbos o frases valorativas que permiten la inscripción del autor en el texto, generan cercanía e impactan en el lector (nivel 3, ejemplos 3.c y 3.d).

3.a. NIVEL 1. El aumento de las adicciones durante la pandemia
Índices indican que se incrementó el consumo de drogas durante la pandemia.

3.b. NIVEL 2. El retorno a las clases presenciales, ¿Volverá a ser todo como antes?

3.c. NIVEL 3. El pariente: la historia detrás del campeón nacional de cueca.
Los comienzos y como es el joven campeón de cueca según sus cercanos.

Andrés Mayorga, alias “pariente” es un joven campeón de múltiples competencias de cuecas, preparador, amigo y gran persona que desde los 6 años ha logrado encontrar en la cueca la libertad de expresión y el verdadero significado de perseverancia (...). Su madre Marta, una humilde ama de hogar destaca que su hijo cuando se proponía algo luchaba hasta conseguirlo, “podía estar un mes día a día ensayando por una competencia” según dice su madre (...)

3.d. NIVEL 3. Las hojas arrancadas de los libros de historia: ¿Dónde se ha escondido la comunidad LGBT?
Durante siglos se ha barrido la historia LGBT+ bajo la alfombra, ignorándola y escondiéndola ¿qué efectos tiene este fenómeno sobre aquellas víctimas del estado del secreto LGBT+?

Este reportaje busca indagar en las vidas y experiencias detrás de las personas que fueron parte de esta lucha silenciosa por la reivindicación.
(...)

Al igual que las personas expuestas en este reportaje, muchos chilenos viven en silencio y batallan diariamente por la búsqueda de su libertad y su reconocimiento personal. Se verá si la sociedad chilena actual está dispuesta o preparada para escribir, por primera vez y con la ayuda de todos, las hojas arrancadas de la historia de Chile.

Coherencia

Aproximadamente dos tercios de los textos (65%) exhiben problemas de coherencia local, con digresiones menores o inconsistencias en la información que no impiden reconstruir el tema central en torno al que se construye el escrito (ejemplo 4.a). En un 12% de los escritos tienen dificultades severas de coherencia, que afectan a nivel global, pues los textos no logran evidenciar mantención de un tema central que actúe como eje articulador del mismo (ejemplo 4.b). Los textos restantes (23%) presentan niveles óptimos de coherencia, pues se aprecia una idea central en torno a la que se organizan las demás.

4.a. NIVEL 2. Ahora la gran pregunta que se hacen los apoderados de los alumnos chilenos es ¿Qué tan seguro es el retorno a clases? En este contexto hay muchas respuestas y ninguna es necesariamente la correcta.

Uno de los testimonios es el del ministro Figueroa, quien expresó; “Hemos tenido una muy fructífera reunión entre diversas agrupaciones de apoderados para conversar sobre lo trascendente que es enfrentar adecuadamente el desafío de evitar al máximo que la pandemia afecte el desarrollo tanto emocional como de aprendizaje de nuestros niños y jóvenes”.

4.b. NIVEL 3. En los últimos meses, se ha podido observar un crecimiento en el consumo de drogas, y también nuevos consumidores, derivado de la pandemia y el confinamiento, lo que representa grandes desafíos para el área de la salud (...).

Para muchos es “normal” que jóvenes y adultos consuman alguna droga en calles y plazas de cualquier parte del país. Esta situación alertó a las autoridades del gobierno a tomar ciertas acciones para disminuir el consumo de drogas, que colocan a Chile como el primer país latinoamericano con mayor consumo de drogas.

Cohesión

Un 76% de los estudiantes alcanza el nivel máximo de cohesión. Las ideas planteadas están formalmente vinculadas mediante conectores, los que están bien empleados (i.e. asumen valores prototípicos). Además, el vocabulario no se repite innecesariamente, lo que da cuenta de variedad en las estrategias para retomar referencias textuales (como reemplazo sinonímico o elisión). En cuanto al tipo de conectores, destacan los temporales, los de causa-efecto y los adversativos, todos de alta frecuencia de uso, del tipo *luego*, *porque*, *ya que* y *pero*, en cada caso. Un 18% de los textos alcanzan niveles de logro intermedios en cohesión, por repetición excesiva de vocabulario como mecanismo de correferencia, mientras que una baja proporción de los escritos (6%) se ubica en nivel inicial, con problemas en el empleo de conectores y repetición excesiva de vocabulario, lo que demuestra problemas en la articulación de las partes del texto. Véase el ejemplo 5.a de nivel inicial para ilustrar los problemas de cohesión.

5.a. NIVEL 1. El calentamiento global es una de las principales preocupaciones que el planeta tiene, cada día salen más soluciones para combatir este gran problema y también salen a la luz más causas de él. A pesar de esto, muchos estudios han revelado que uno de los mayores causantes de este problema es el consumo de carne.

La industria ganadera es uno de los principales causantes del aumento de los gases de efecto invernadero; estos gases son naturales en La Tierra, pero con la continua interferencia del humano a los procesos naturales, estos gases han aumentado peligrosamente, interfiriendo en el equilibrio natural del planeta. Chile, es directamente responsable del 10,6% de estos gases.

Ortografía acentual y literal

En la dimensión de ortografía acentual y literal, ningún texto se encuentra en nivel inicial (nivel 1). Un 29% de los reportajes se ubican en nivel intermedio (nivel 2). En estos textos, las faltas se concentran en errores de tipeo, en diacríticos y en casos de irregularidad fonema/grafema (i.e. en casos en los que las sugerencias del procesador de textos no son suficientes y el alumno tiene que decidir), según se aprecia en los ejemplos 6.a y 6.b. El 71% de los textos restantes presentan niveles óptimos de corrección idiomática (nivel 3), con una ortografía totalmente preservada o con errores mínimos.

6.a. NIVEL 2. Canela Andana opina que las clases online si bien funcionas pueden mejorar para arreglar sus fallos. (...) mi opinión es que es un tema complejo, me pongo en el lugar de profesores y lo difícil que ha de haber sido este cambio para ellos (...)

6.b. NIVEL 3. (...) habla de cómo el recuerda las primeras protestas que realizó en Argentina durante los años 90's y la polémica que generó la palabra "Orgullo" para poder representarse, con lo cual César responde así: "Orgullo es el antónimo de la vergüenza, la vergüenza es el sentimiento que quisieron imponernos por nuestra identidad".

Puntuación

Según el índice de puntuación, un 59% de los textos presenta una oración por párrafo. En estos textos, se aprecia un uso recurrente del gerundio de posterioridad y de la subordinación sintáctica (i.e. incrustación de oraciones subordinadas dentro de una oración principal). El ejemplo 7.a evidencia la recursividad de la subordinación en los escritos. Se trata de una única oración que contiene dos oraciones subordinadas adjetivas y una oración subordinada sustantiva inserta en la última de ellas. Aún más, esta oración subordinada sustantiva (que corresponde a la cita) contiene cuatro oraciones subordinadas en su interior: dos sustantivas y dos adjetivas. El 41% de los textos restantes también emplea subordinación y gerundios de posterioridad, pero construye párrafos con dos o más oraciones principales (máximo de tres oraciones por párrafo, en un único caso).

7.a. a Real Academia Española ya ha dado declaraciones sobre esto, siendo la más antigua una de 2012, que fue actualizada en enero de 2020 a petición del gobierno, que clarifica lo siguiente: “Lo que comúnmente se ha dado en llamar «lenguaje inclusivo» es un conjunto de estrategias que tienen por objeto evitar el uso genérico del masculino gram., mecanismo firmemente asentado en la lengua y que no supone discriminación sexista alguna”.

Discusión

De los datos reportados se desprende que la escritura digital permite despejar problemas básicos de escritura, como la ortografía acentual y literal, lo que contribuye a la legibilidad y confiabilidad de los textos. Este hallazgo es interesante, porque investigaciones revelan que el 75% de las correcciones de los profesores chilenos se concentran en ortografía (Ávila et al., 2017), aspecto que, en gran medida, se puede resolver rápidamente mediante TICs. La cohesión, otra propiedad exclusivamente lingüística, también está en su mayor parte lograda. Con todo, los datos confirman investigaciones precedentes (Concha et al., 2010), ya que el buen desempeño en cohesión local no se asocia necesariamente a un buen desempeño en coherencia global.

En efecto, los problemas de los estudiantes no se concentran en el plano lingüístico, pues la ortografía acentual y literal y el uso de mecanismos de cohesión están mayoritariamente logrados, sino que se vinculan con la funcionalidad de los escritos. Dicho en otros términos, el gran hallazgo de esta investigación es que más que para construir textos ‘correctos’, los alumnos tienen problemas para escribir textos que puedan circular eficazmente en diversas esferas de la vida social.

Al respecto, el corpus analizado revela dificultades graves en la producción de escritos capaces de funcionar en el contexto configurado por la consigna de escritura. Desde un punto de vista comunicativo, los textos son herramientas de resolución de problemas. En este caso, los escritos no lograron responder adecuadamente a las situaciones que los gatillaron, es decir, no fueron eficaces para los escenarios en que debían funcionar. Si bien los estudiantes no estaban familiarizados con el reportaje, sus escritos revelan que manejan un repertorio restringido de estructuras textuales que hacen circular por diversas esferas de la vida social, como el ensayo, el informe y la noticia. Son estas estructuras textuales las que emplean como base en sus producciones, y a ellas les añaden o no rasgos de otros géneros más desconocidos y especializados, en este caso, el reportaje. Nuevamente, la posibilidad de circulación en situaciones reales de comunicación es la que está afectada, pues los formatos empleados no se alinean con las convenciones que rigen en la *praxis*.

La coherencia también está afectada, pues la mayor parte de los estudiantes no son capaces de mantener un único tema central sin digresiones. Esto dificulta que el lector pueda aprehender el texto como totalidad. Además, en términos funcionales, las digresiones disminuyen el potencial retórico de los textos, porque no apuntan al tema o problema central que se intenta resolver. La baja frecuencia de puntuación interna revela que los alumnos tienen poca consciencia del lector, pues escriben párrafos informativamente densos, llenos de subordinación, lo que afecta la comprensibilidad de los mismos. Asimismo, la mayor parte de los alumnos tiene dificultades para construir relaciones interpersonales en sus textos, lo que parece confirmar una baja consciencia del lector y de la situación de interacción.

En síntesis, la escritura digital constituye una herramienta útil para resolver gran parte de los problemas de baja dificultad ligados a la legibilidad de los escritos (i.e. ortografía acentual y literal), lo que posibilita que aparezcan otras dimensiones textuales, frecuentemente invisibilizadas por el peso que la ortografía tiene en los procesos de corrección. En este sentido, las TICs pueden actuar como soporte para cimentar el trabajo de escritura en el aula y permitir avanzar hacia la construcción de textos cada vez más funcionales. Así, profesores y estudiantes pueden destinar sus esfuerzos a resolver aspectos textuales más complejos, relativos a la comprensibilidad y a factores situacionales que determinan, en gran medida, que un texto sea eficaz en las esferas del uso y cumpla con los objetivos para los que fue construido.



Conclusiones

El presente estudio consistió en la implementación de un proyecto de escritura digital en contexto de pandemia. Se trabajó con alumnos de Tercero Medio (N=17) de un colegio municipal de la comuna de Las Condes, RM. Los alumnos se encontraban en régimen híbrido y cursaban el curso electivo de *lectura y escritura especializada*, por lo que se solicitó la escritura de un género especializado, a saber, el reportaje. En el proyecto, se siguieron lineamientos del enfoque ecológico y de proceso al que adhieren los documentos curriculares vigentes (Mineduc 2015, 2019a). Se elaboró una consigna de escritura que recreaba una situación comunicativa concreta en función de la que había que producir los textos. Se destinaron clases al modelado del género discursivo y de otras dimensiones que constituían los criterios de éxito del texto a escribir. Además, los estudiantes contaron con sesiones para planificar, textualizar y realizar ajustes periódicos a sus reportajes. El proceso de escritura se realizó en tablets y computadores, y se usó Google Docs y Padlet para procesar y almacenar los escritos.

En específico, la investigación buscaba caracterizar la producción escrita de estos estudiantes cuando escribían mediante plataformas de escritura digital. Esto, para responder a la pregunta sobre cómo es el desempeño escrito de los alumnos cuando se integran las TICs en el aula. En términos generales, el análisis de los textos reveló que los estudiantes alcanzaron niveles de logro adecuados en ortografía acentual y literal y en cohesión. Sin embargo, tienen problemas en propiedades de carácter más global y/o extratextual, como puntuación, coherencia, estructura textual, adecuación a la situación comunicativa y tono del emisor. Estos datos permiten responder al objetivo y pregunta que gatillaron el estudio, y sugieren dificultades en el logro de aspectos funcionales de la escritura. En este sentido, las TICs permitieron despejar problemas formales de baja dificultad relativos a la ortografía. Al asegurarse la legibilidad de los reportajes, quedaron en primer plano problemas funcionales de los escritos, que ciertamente constituyen desafíos más complejos de resolver. Esto, porque atañen a la definición misma de los textos, entendidos como unidades para solucionar problemas concretos de comunicación.

Cabe señalar que el proyecto de escritura contemplaba dos clases adicionales destinadas a la revisión entre pares y a la diagramación y compilación de los reportajes en un diario escolar que sería entregado a la biblioteca de la escuela. Estas sesiones debieron ser suspendidas por eventualidades surgidas en el establecimiento. La revisión entre pares podría haber ayudado a los estudiantes a mejorar su metacognición y la calidad de sus producciones, pues actuar como agente evaluativo externo permite

detectar y aprender de los aciertos y errores de otros alumnos, lo que beneficia el aprendizaje (Förster, 2018). Junto con ello, la diagramación y compilación de los trabajos habría hecho más evidente el entorno comunicativo de la tarea, lo que podría haber repercutido en una mayor conciencia o percepción de los aspectos funcionales que resguardar en los escritos.

Con todo, el proyecto implementado aporta pistas interesantes para el trabajo de la escritura en el aula. Primero, porque instala la escritura como una habilidad a desarrollar desde un rol protagónico y no subsidiario. Segundo, porque permite el trabajo coordinado y simultáneo de estudiantes que se encuentran en distintos espacios físicos, lo que hace posible implementarlo en tiempos de pandemia. Tercero, porque el uso de TICs despeja gran parte de los problemas básicos de escritura (i.e. ortografía), lo que permite avanzar hacia aspectos más complejos de la composición escrita –de allí que el uso de computadores y procesadores de texto sea considerado una buena práctica de escritura, (Graham & Perin, 2007). Cuarto, porque lleva prácticas vernáculas de los estudiantes (como el uso de TICs) al aula, lo que dota de actualidad a las actividades de escritura en sala y contribuye a afianzar en el alumnado competencias digitales propias del siglo XXI (Mineduc, 2019a). Finalmente, porque refleja los temas que preocupan a los alumnos en este momento histórico, lo que evidencia el valor testimonial inherente al código escrito.



Bibliografía

- Agencia de Calidad de la Educación (2018). *Resultados de Aprendizaje. Escritura 2018 6° Básico*. Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación.
- Álvarez, G. (1996). Conexión textual y escritura en narraciones escolares. *Onomázein*, 1, 11-29.
- Álvarez, T. & Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 18, 29-60.
- Area, M. (2014). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. *Revista Integra Educativa*, 7(3), 21-33.
- Ávila, N., Sotomayor, C. Villalón, J., Gómez, G., Jéldrez, E., & Báez, G. (2017). Desarrollo de una plataforma electrónica para la evaluación formativa de la escritura en la escuela primaria (FONDEF IT15I10002). Ponencia presentada en el Congreso *Writing Across Borders*, WRAB, Bogotá.
- Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9.
- Bazerman, Ch. (2004). Speech acts, genres, and activity systems: How texts organize activity and people. En Ch. Bazerman & P. Prior (eds.), *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices* (pp. 309-339). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Beaugrande, R. A. De & Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., & Contreras, D. (2014). ¿Qué se sabe sobre las escuelas que mejoran? En C. Bellei, J.P. Valenzuela, X. Vanni & D. Contreras (Coords.), *Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* (pp. 17-27). Santiago de Chile: LOM.

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M., & Cabré, P. (2007). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Graó.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, Algunas Alternativas Posibles. *Educere*, 6 (20), 409-420.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Churchill, D. (2017). *Digital resources for learning*. Singapore: Springer.
- Concha, S., Aravena, S., Coloma, C. J., & Romero, V. (2010). Escritura expositiva en tres niveles de escolaridad: coherencia y dominio de recursos lingüísticos. *Literatura y Lingüística*, 21, 75-92.
- Concha, S., & Paratore, J. (2011). Local coherence in persuasive writing: An exploration of Chilean students' metalinguistic knowledge, writing process, and writing products. *Written Communication*, 28(1), 34-69.
- Corporación de Educación y Salud de Las Condes. (2021). *Cuenta Pública 2020*. Colegio San Francisco del Alba Las Condes. Recuperado de: <https://www.corplascondes.cl/descargas/educacion/sfa-hc/2021-publicaciones-cuenta-publica.pdf> (fecha de consulta: diciembre de 2021).
- Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Díaz, L. (2002). La escritura: modelos explicativos e implicaciones didácticas. *Revista de Pedagogía*, 23(67), 319- 332.
- Fayol, M. (1989). Une approche psycholinguistique de la ponctuation étude en production et compréhension. *Langue française*, (81), 21-39.

- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Förster, C. (2018). Los estudiantes como agentes de evaluación. En Förster, C. (2018), *El poder de la evaluación en el aula* (pp.147-176). Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Graham, S. (2008). Effective writing instruction for all students. *Renaissance Learning*. Recuperado de: <https://doc.renlearn.com/KMNet/R004250923GJCF33.pdf> (fecha de consulta: diciembre de 2021).
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Guo, L., Crossley, S. & McNamara, D. (2013). Predicting human judgments of essay quality in both integrated and independent second language writing samples: A comparison study. *Assessing Writing*, 18(3), 218-238.
- Halliday, M. (1978). *Language as a Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. En M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing* (pp. 1-27). New Jersey: Erlbaum.
- Iglesias, G. (2004). Enfoques didácticos de enseñanza de la redacción y composición. Recuperado de: www.revisor10.com.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/170/152.doc
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and education*, 18(3), 220-245.
- Martin, J. & White, P. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Londres: Palgrave.
- Menéndez, S. (2006). *¿Qué es una gramática textual?* Buenos Aires: Littera.

- Mineduc. (2021). *Programa de estudio 3° o 4° medio. Formación Diferenciada Lenguaje. Lectura y Escritura Especializada*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Mineduc. (2020). *Priorización Curricular Covid-19*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Mineduc. (2019a). *Bases Curriculares 3° y 4° medio*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Mineduc. (2019b). *Programa de motivación a la escritura escolar. Recomendaciones para la implementación. 3° básico a 4° medio*. Documento para docentes. Santiago de Chile: División de Educación General.
- Mineduc. (2018). *Estudio de exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Mineduc. (2015). *Bases Curriculares 7° básico a Segundo Medio*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Miras, M. y Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias* (pp. 83-112). Barcelona: Graó.
- Navarro, F., Ávila Reyes, N., & Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizando aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22, e15, 1-13.
- Parodi, G. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. *Revista Signos*, 33(47), 151-166.
- Quintero, A. & Hernández, A. (2002). La composición escrita: proceso de enseñanza. *Revista de Educación*, 329, 421 - 441.
- Reddy, P., Sharma, B., & Chaudhary, K. (2020). Digital literacy: A review of literature. *International Journal of Technoethics (IJT)*, 11(2), 65-94.
- Sánchez, V. & Borzone, A. M. (2007). Los procesos de textualización: El uso de conectores en el inicio del aprendizaje de la escritura. *RASAL*, 1-2, 7-24.

- Schlepppegrell, M. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122.
- Sotomayor, C., Ávila, N., Bedwell, P., Domínguez, A., Gómez, G., & Jéldrez, E. (2017). Desempeño ortográfico de estudiantes chilenos: claves para la enseñanza de la ortografía. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 315-332.
- Sotomayor, C., Ávila, N., & Jéldrez, E. (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Santiago de Chile: Santillana.
- Sotomayor, C., Jéldrez, E. & Osorio, G. (2021). School writing in Chile: Standards and research evidence. En J. V. Jeffery and J. Parr (Eds), *Writing Development in Cross-national Perspective* (chapter 3). Abingdon: Routledge (Taylor & Francis Group).
- Sotomayor, C., & Osorio, G. (2019). Coesão e pontuação na escrita de alunos do quarto ano do ensino fundamental. En A. Galvão Spinillo & J. Correa (Eds.), *A escrita de textos por crianças: limites, possibilidades e implicações educacionais* (pp. 123-150). Sao Paulo, Brasil: Vetor.
- Ubilla, L., Gómez, L. & Sáez, K. (2017). Escritura colaborativa de textos argumentativos en inglés usando Google Drive. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 331-348.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.



03 / ARTES VISUALES

**Películas, series y videos
musicales:** influencia de la
cultura pop en el pensamiento
artístico de estudiantes
secundarios.

NATALIA YÁÑEZ MEJÍAS

2021



Resumen

Si bien el currículum chileno propone trabajar contenidos, procedimientos y actitudes, en el aula de Artes Visuales suelen privilegiar los procedimientos por sobre los restantes, y el eje de creación por sobre el de apreciación. Además, pareciera haber un predominio en el trabajo con obras representativas de la 'alta cultura', ligadas a las bellas artes y de acceso limitado, frente a obras de la 'baja cultura', más populares y accesibles. A partir de esto, el presente estudio buscó indagar en el eje de apreciación, con el objetivo de comprender cómo la cultura pop contribuye al análisis artístico que realizan los y las estudiantes. Para ello, se trabajó con dos cursos de Primero Medio de un colegio privado y científico-humanista de la comuna de Las Condes durante el segundo semestre del 2021. En ambos cursos se enseñó una rutina para realizar análisis artísticos, en base a la propuesta qué veo, qué pienso, qué me pregunto de Grez (2018). Posteriormente, cada grupo recibió una intervención diferenciada: una clase en que se analizó un referente de la cultura pop y otra en que se analizó uno de la alta cultura. Los resultados muestran que los alumnos que se enfrentan a obras de baja cultura logran análisis más rápidos, complejos y efectivos, pues avanzan a niveles más reflexivos y críticos. Además, la circulación de obras pop en la sala de clases pareciera contribuir a que el alumnado valore sus propias producciones como arte, por lo que se concluye que este recurso puede tener un impacto favorable en la construcción de aprendizajes y experiencias estéticas significativas en aula.

Palabras clave: análisis artístico, alta cultura, baja cultura, aprendizaje significativo, pensamiento crítico.



Introducción

La definición de arte es un tema controvertido. Su conceptualización depende de distintos factores, entre ellos, el contexto histórico en que se aborda, el origen geográfico o étnico de los teóricos en cuestión, etc. Actualmente, se han establecido 'tipos' de arte, con mayor o menor grado de prestigio asociado. Además, se ha cuestionado el uso de la tecnología en él de la misma manera en que se cuestionó el uso del grabado en los tiempos de Goya (s. XVIII), pues se creía que este medio no podía dar origen a manifestaciones artísticas debido a su cualidad de ser reproducible incontables veces. Ahora, en pleno siglo XXI, a las expresiones artísticas que no coinciden con el canon tradicional y/o que pueden ser producidas y reproducidas sin parar se les ha dado la clasificación de 'baja cultura'. Aún más, todo lo que pertenece a esta categoría es considerado entretenimiento y no arte.

El problema de trasladar esta diferenciación entre alta y baja cultura a escenarios pedagógicos es que condiciona la forma en que las y los estudiantes interpretan sus propias creaciones: no las consideran formas válidas o, dicho, en otros términos, no las consideran arte. Según manifiestan Vargas Llosa & Lipovetsky (2012), en la época de la modernización, al desarrollarse la sociedad científica, los románticos alemanes sacralizan el arte, entendiendo que este debe aportar lo que no aporta ni la religión ni la ciencia. Sin embargo, en el contexto actual caracterizado por la cultura del consumo, se refleja la caída de dicho modelo e, incluso, la cultura y, con ello, el arte, se han convertido en una parte del consumo, en una célula del consumo (p.16). Esto implica que, actualmente, el arte está en todas partes y los estudiantes se aproximan a él a través de los medios de comunicación masiva y de las series y películas que ven, entre otros medios a los que tienen mayor acceso.

Según lo constatado en la *praxis* y respecto a las habilidades de apreciación que los estudiantes deberían desarrollar durante su enseñanza secundaria (Mineduc, 2015), estos realizan más preguntas y comentarios frente a obras que les son familiares, i.e. que circulan en la cultura de masas, y es más fácil que identifiquen conceptos pictóricos en ellas. Tal familiaridad se demuestra a través de comentarios como "profe, eso lo vi en la portada de un libro" (por *La Noche Estrellada*, de Van Gogh) o "profe, jesa pintura es del opening de un animé!" (por *El Beso*, de Gustav Klimt). Precisamente, los conocimientos previos de los estudiantes respecto a estas manifestaciones artísticas pueden tener utilidad pedagógica para cimentar y promover habilidades de análisis artístico formal. Además, la cultura de masas se inscribe dentro de lo que se entiende por cultura. De allí que, en palabras de Acaso:

“ Apropriarnos de la cultura pop y técnicas del marketing para generar el deseo por aprender no sólo es legítimo, sino necesario, ¿Por qué no podemos los profesores utilizar procedimientos parecidos para fines opuestos, abrigar nuestro trabajo con nombres inolvidables que, igual que las novelas, las películas o la cocina de vanguardia, disparen una expectativa que convierta el acto pedagógico en un momento de placer? ”
(2015, pp. 145-146).

En este sentido, la presente investigación pretende llevar obras de la cultura pop a la sala de clases con el fin de responder a la siguiente pregunta: ¿de qué manera influye la cultura pop en las habilidades de análisis artístico de los estudiantes de Primero Medio de un colegio privado de la comuna de Las Condes durante el segundo semestre del 2021? Para ello, se propone como objetivo general comprender los modos en los que la cultura pop contribuye al análisis artístico de los estudiantes de Primero Medio de un colegio privado de la comuna de Las Condes durante el segundo semestre del 2021. Además, como objetivos específicos, pretende: i) caracterizar qué tipo de información consumen los y las estudiantes en los medios masivos de comunicación, ii) identificar el nivel de motivación de los estudiantes ante obras de alta y baja cultura; iii) elaborar talleres didácticos que trabajen habilidades de análisis artístico a partir de obras de la cultura pop o de la alta cultura; y iv) evaluar de qué manera estas obras benefician o perjudican la comprensión de conceptos artísticos propuestos por las Bases Curriculares de Artes Visuales para Primero Medio (Mineduc, 2015).

El estudio se realizó en el colegio particular pagado Institución Teresiana de la comuna de Las Condes, por ser este un colegio científico-humanista que, según plantea en su proyecto educativo, es abierto a la diversidad, posee una mirada antropológica que asume la singularidad de cada persona y potencia el desarrollo formativo de los alumnos a través de la innovación pedagógica.

La relevancia de dicho estudio radica en que permite poner a prueba una iniciativa de intervención-acción orientada a acercar las experiencias de los estudiantes con los saberes que circulan en la sala de clases. Lo que ven los y las estudiantes en sus casas, lo que ya conocen y lo que les interesa es condición clave para que se produzca un aprendizaje significativo, a fin de relacionar la información nueva con lo que estos ya conocen (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983). Así, la utilidad del estudio es que permite indagar en el uso de recursos de la cultura como andamiaje para acceder a nuevos saberes y desarrollar habilidades de pensamiento artístico. Esto, con el fin de permitir al alumnado ser miembros activos, críticos y creativos de la sociedad a la que pertenecen (Juárez, 2002). Además, aprovecha la riqueza de la cultura de masas, en tanto manera de pensar el mundo y a partir de la cual se pueden crear nuevos conocimientos.

Para ello, en este artículo se conceptualizarán las nociones de 'alta y baja cultura', de 'motivación' y de 'aprendizaje significativo', que son los conceptos en que sustenta la intervención. Luego, se explicará la metodología utilizada, con el tipo de estudio, sus participantes y los instrumentos de recolección de información y criterios de análisis. Además, se detallará cómo se implementó la intervención. Posteriormente, se presentarán los resultados obtenidos y se someterán a discusión. Finalmente, se ofrecerá una conclusión para responder al objetivo general y pregunta de investigación que dieron origen al estudio y se reflexionará sobre las implicancias pedagógicas del mismo.



Marco Teórico

Según se esbozó en la sección anterior, para Cajal (2021) existe una distinción frecuente entre 'alta' y 'baja cultura'. El primer término admite dentro de sí los tópicos en torno a las bellas artes: cine, música, esculturas, teatro, pintura, literatura y otros. En tanto, la baja cultura considera todas las otras manifestaciones artísticas que no se inscriben en estas expresiones, como, por ejemplo, la cultura pop. En términos del diccionario de Oxford, se entiende por alta cultura:

'Authentic' works of art and individual creativity and the aesthetic pleasures associated with their appreciation which require the demonstration of taste, discrimination, and sophistication derived from and contributing to the cultural capital of an elite as distinct from the 'mere entertainment' values associated with popular (mass) culture, commercial commodification and uncritical consumption (Oxford University Press, 2011, p.110).²

De lo expuesto se desprende que la alta cultura se origina en círculos más estrechos, desde un lugar aristocrático, pues quienes tienen acceso a crear obras de ese tipo son los mismos que tienen acceso a observarlas (y, más importante, a entenderlas). En cambio, la baja cultura se difunde por circuitos masivos y populares, lo que facilita su acceso (Cajal, 2021).

De acuerdo con Ausubel, Novak & Hanesian (1983), para que ocurra aprendizaje significativo las tareas de aprendizaje no solo deben ser siempre potencialmente significativas, es decir, su organización interna debe poseer un carácter lógico y no arbitrario, sino que también es necesario considerar los conocimientos previos pertinentes que los estudiantes llevan a las salas. Estos conocimientos previos se relacionan de manera sustantiva con los nuevos conocimientos que los y las alumnas han de adquirir.

En efecto, para los autores (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983) la estructura cognitiva humana posee una organización jerárquica: está configurada por redes de conceptos, ordenados según su nivel de generalidad, los que se coordinan por relaciones de subordinación desde lo más general hasta lo más específico. Así, lo que permite dar significado a los nuevos conceptos en la mente de los estudiantes es la existencia de conceptos e ideas claras,

² Traducción propia: obras 'auténticas' de arte y de creatividad individual, además de los placeres estéticos asociados con su apreciación, que requieren una demostración de gusto, discriminación, y sofisticación derivados desde el capital cultural de una élite y que contribuyen a este, distintos a los valores del "mero entretenimiento" asociados con la cultura popular, cultura de masas, baja cultura, mercantilización comercial y consumo acrítico (Oxford University Press, 2011, p.110).

estables y relevantes para la tarea de aprendizaje, los cuales reciben el nombre de inclusores. Como consecuencia del proceso de aprendizaje significativo, se produce una reestructuración tanto de las ideas previas como de la estructura cognitiva. De este modo puede ocurrir en el alumno(a) una 'diferenciación progresiva', de manera tal que los conceptos e ideas existentes en su estructura cognitiva van adquiriendo una creciente especificidad y precisión, o bien una 'reconciliación integradora', donde los elementos que constituyen la estructura cognitiva se reorganizan formando relaciones nuevas y nuevos significados.

Además, otro factor necesario para que ocurra el aprendizaje significativo es la motivación, es decir, una disposición por relacionar de manera significativa la información nueva con la estructura cognitiva preexistente (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983). Para Carrillo et al. (2009), la motivación es el motor de la conducta humana y es gatillada por una necesidad que rompe el equilibrio interno del individuo, de manera fisiológica o psicológica. Cada vez que algo motiva a alguien es porque se produce un estado de tensión, inconformismo o insatisfacción, que lleva a la persona a desarrollar una acción para calmar esta tensión. Este impulso o actitud es lo que hace que un individuo intente aprender de manera significativa, es decir, movilizándolo sus saberes previos, y vinculándolos y repensándolos a partir de los nuevos.

Sin embargo, desde la experiencia didáctica de Acaso (2013), parece haber un desajuste entre la pedagogía y la realidad. El aula resulta un simulacro, donde pareciera que el aprendizaje ocurre, pero no sucede realmente. Este 'des-aprendizaje', como lo denomina la autora, no conduce a una generación del conocimiento sino a una certificación, debido a que los estudiantes se centran en los resultados y no en sus procesos de aprendizaje. Adicionalmente, la autora es enfática en mencionar la existencia de 'prácticas bulímicas' en las escuelas. Estas se refieren a prácticas de aprendizaje que solo tienen sentido mediante el proceso de toma de apuntes de conceptos que luego son "engullidos" y "vomitados" en pruebas, en los términos que se piensan van a ser del agrado del profesor (p. 5).

A juicio de la autora, la experiencia educativa de muchos estudiantes está anclada a dinámicas dolorosas, tediosas y aburridas, desajustadas de la realidad. Ello la lleva a proponer una revolución educativa centrada en el placer. La diferencia entre su propuesta con la pedagogía tradicional radica en el uso de lo narrativo y lo experiencial, cuando Acaso cuestiona por qué no recuperamos procedimientos narrativos que industrias como el entretenimiento o el marketing se habían apoderado (p. 141). Propone pasar de lo predecible a lo inesperado, introduciendo el extrañamiento, que permite mirar las cosas como si fuera la primera vez; la sorpresa, construida a partir de una expectativa narrativa; y los detonantes, o elementos disruptivos que crean extrañamiento y sorpresa. En suma, entiende la pedagogía como una práctica cultural inacabada, que no puede ni debe ser predicha.

En el caso de Artes Visuales, esta es una de las pocas experiencias casi completamente visuales que los y las estudiantes tienen durante su vida escolar. Las imágenes que se muestran en el aula se convierten en discursos validados, que pueden llegar a ser hegemónicos (como la mal llamada historia del arte universal), o bien se pueden crear alternativas a dichos discursos (Acaso, 2013). Las macronarrativas son las imágenes creadas por quienes ostentan poder y las micronarrativas por quienes no lo ostentan, es decir, los estudiantes. Es importante el equilibrio entre macros y micronarrativas, para ofrecer condiciones para que ocurra un aprendizaje significativo, mediante la consideración de conocimientos previos de los alumnos. Además, es importante que las macronarrativas muestren también discursos populares, más accesibles para los alumnos y que forman parte de la cultura contemporánea (Vargas Llosa & Lipovetsky, 2012). Asimismo, la baja cultura y los artistas contemporáneos viven en esta realidad social, de manera que, mediante sus obras, tratan temas de relevancia actual, lo que entronca con aspectos motivacionales, según se ha señalado.

Por último y siguiendo a Muñoz (2016), las formas de legitimación de la baja cultura dentro de la alta cultura son dos: mediante la aplicación de cánones de la alta cultura, o considerándose como obras de protesta, denuncia o testimonio. Muñoz, citando a Jacques Ranciere (2005), escribía que “limitarse al arte es olvidar que el arte mismo solo existe como una frontera inestable que necesita para existir verse atravesada constantemente” (Muñoz, p.71).

Lo anterior se ejemplifica en el estatus de las series (baja cultura) frente al cine (alta cultura). El cine, como arte, ya no busca contar una historia, sino construirse centrándose en los elementos con los que contaban estas historias, es decir, el espacio, el tiempo y el cuerpo. Las series, después de ser catalogadas como “vulgar arte de masas”, cumplieron este rol narrativo, donde priman los argumentos y las tramas que sostienen el interés de los espectadores por el mayor tiempo posible (Muñoz, 2016).

Frente a la llamada ‘muerte del cine’, idea acuñada por la revista *Serielizados* (que tiene como objetivo otorgar a las series el lugar que se merecen dentro del panorama cultural y alejarlas del estigma de puro entretenimiento), las series pasaron a ser “muestras de cultura” valoradas y comparadas con la literatura o el cine, que se presentan como “el arte del siglo”, pero estas analogías tratan de crear una esencia del arte en una época desprovista de ella (*Serielizados*, 2013 citado en Muñoz, 2016, p. 71). Sin embargo, se comete el error de incorporar a las series en un paradigma estético que no le corresponde, de la misma forma en que se compara al arte contemporáneo con el arte decimonónico cuando tienen valores distintos para tiempos distintos. Las series surgen como un triunfo de las subculturas y de lo cotidiano.

Algunos cineastas ponen en duda el estatus cultural de las series. Estos cineastas crean cine que podría ser considerado un arte verdadero, que no pretende atraer a cualquier público, no son historias estereotipadas ni fáciles de seguir. La diferencia entre arte y entretenimiento es que “la primera sitúa su énfasis en la historia más que en el lenguaje usado para contar esa historia” y la segunda “el lenguaje es la historia; es decir la historia es ante todo un vehículo para el despliegue lingüístico de las capacidades retóricas del escritor” (Moore, 2014. p.20). Con todo, las series se benefician de la pregnancia que tienen las redes tecnológicas en el imaginario y los deseos de los espectadores, y forman parte, se quiera o no, de la baja cultura. Por esto y por su cercanía con la realidad, estas y otras manifestaciones de la cultura pop pueden ser de utilidad dentro de la sala de clases. Es lo que esta investigación pretende probar.



Marco Metodológico

Tipo de estudio

Se trata de un estudio de naturaleza cuasi-experimental que indagó en las habilidades de análisis artístico de un grupo de estudiantes de enseñanza media en contexto de pandemia. Para ello, se aplicaron intervenciones parcialmente distintas a dos grupos similares de estudiantes (ver detalles en el apartado 3.2. Participantes). Es de carácter descriptivo y se inscribe en el paradigma humanístico-interpretativo, pues busca comprender cómo influye el uso o no de obras de la cultura pop en el análisis artístico realizado por los alumnos y alumnas. Además, la investigación es de carácter transversal, porque se trabajó en un momento temporal dado (segundo semestre de 2021), con ambos grupos de alumnos en simultáneo.

Participantes

Se trabajó con una muestra pequeña de estudiantes (N=30) que cursaban Primero Medio (15 años de edad, aprox.) en un colegio privado de orientación artística de la comuna de Las Condes. Estos estudiantes habían tomado el electivo de Artes Visuales. Se trabajó por separado con el Primero Medio A y con el Primerio Medio B. Bajo la guía de la investigadora responsable, ambos cursos habían aprendido a hacer análisis artísticos, a partir de la resolución de las siguientes preguntas: *¿Qué veo?*, *¿qué pienso?* y *¿qué le preguntaría al autor o autora?* Estas preguntas constituyen una adaptación de la propuesta de Grez (2018), quien plantea que, en Chile, la promoción del pensamiento crítico es transversal a las diversas asignaturas del currículum. Siguiendo su propuesta, con estos alumnos y alumnas se habían aplicado dos rutinas de pensamiento (*Observar, pensar y preguntarse* y *¿Qué te hace pensar eso?*) con el objetivo de promover el pensamiento crítico y hacerlo visible, por lo que los estudiantes ya estaban familiarizados con esta metodología de trabajo al momento de aplicar la intervención (a saber, incorporación o no de obras de la cultura pop para la realización de análisis artísticos). A partir de esta base similar, a cada curso se le aplicó una intervención distinta, según se detalla en lo que sigue.

Instrumentos de recolección de información y criterios de análisis

En primer lugar y como sondeo preliminar, se realizó una encuesta mediante Google Forms a 112 personas que estuvieron entre Séptimo Básico y Cuarto Medio en los años 2015 a 2019, es decir, en un periodo pre-pandemia y pre-priorización curricular. Esto, para determinar cuáles fueron sus percepciones respecto a conocimientos, procedimientos y actitudes que recuerden haber desarrollado en el aula, y la percepción general que tuvo este grupo en el aula de Artes Visuales, dividido por género, región del país, tipo de dependencia del establecimiento y tipo

de educación que imparte. Cabe señalar que de los 112 participantes que comenzaron la encuesta, solo 106 terminaron de contestar las preguntas abiertas.

Adicionalmente, para determinar qué estaban viendo los estudiantes en este momento (i.e. en contexto de emergencia sanitaria) y levantar información sobre sus intereses y conocimientos previos, se realizó un Focus Group del que participaron los 30 estudiantes, divididos en subgrupos. Los criterios de inclusión para participar del Focus Group fueron que los participantes estuvieran cursando Primero Medio en el colegio en que se iba a aplicar la intervención y que hubiesen elegido Artes Visuales como su asignatura artística durante el segundo semestre de 2021. Este Focus Group contempló una breve caracterización de lo que los y las jóvenes asocian a alta cultura y baja cultura. Para ello, se les preguntó: de estas imágenes, *¿cuáles calificas dentro de la alta cultura?* y *¿cuáles calificas dentro de la baja cultura?* Para elicitación de sus respuestas, se proyectaron en la pizarra diferentes tipos de expresiones artísticas asociadas a un número, el cual escribieron bajo la columna de 'alta cultura' o de 'baja cultura', según fuera caso. La tabla 1 contiene las obras presentadas para gatillar la conversación:

La noche estrellada (Vincent Van Gogh, 1889)
Parasite (Bong Jon-Ho, 2019)
El beso (Auguste Rodin, 1882)
La noche de anoche (Stillz, 2020)
Backpack (Louis Vuitton & Jeff Koons, 2017)
El Museo Nacional de Bellas Artes (Emile Jéquier, 1880)
Sueño de una tarde dominical en la Alameda Central (Diego de Rivera, 1947)

Tabla 1. Listado de expresiones artísticas usado para elicitación de conceptualizaciones de 'alta' y 'baja cultura'

Una vez clasificadas las obras, los participantes se reunieron en grupos pequeños de seis personas, con el objetivo de discutir y encontrar cuatro referentes que consideraran se inscriben de la alta cultura, y cuatro que creyeran se posicionan en la baja cultura. Además, se les solicitó argumentar sus respuestas mediante un texto breve de no más de 100 palabras.

Posteriormente, se les preguntó a los y las estudiantes qué entienden por la industria del entretenimiento, a fin de determinar los elementos de la cultura pop con se sienten familiarizados: ¿qué cosas ven en su día a día?, ¿qué series consumen?, ¿qué películas ven?, ¿qué tan expuestos se sienten a museos/espacios artísticos? y ¿cuáles obras de arte logran identificar?

A partir de la información recolectada, se pudo ver qué cosas consumen los alumnos en su día a día, y, por lo tanto, qué les interesa ver. Con estos datos, se diseñaron dos clases (talleres) de Artes Visuales con una duración de 80 minutos. Una se anclaba en los conocimientos previos del alumnado, por lo que utilizó una expresión artística cercana a ellos, a saber, *The Turning Point*, video realizado por Steve Cutts (taller aplicado al Primero Medio B). La otra, si bien, consideró sus referentes previos, trabajó con *La creación de Adán* de Miguel Ángel, obra típicamente atribuida a la alta cultura (taller aplicado al Primero Medio A). En ambos talleres, el objetivo fue que los estudiantes analizaran, con la mayor profundidad posible, las obras que les eran presentadas. Para determinar la profundidad de su análisis se atendió a:

- 1 la cantidad de preguntas que logran resolver (qué veo, qué pienso, qué me pregunto)
- 2 participación general

Mediante el tablero colaborativo, los estudiantes pudieron manifestar de manera escrita y anónima todo lo que pensaron de las obras presentadas. A partir de los análisis de cada uno de estos talleres, se pretendió evaluar si existen diferencias entre ocupar o no obras de la cultura pop (por tanto, que los y las estudiantes ya conocen) para la realización de análisis artísticos.



Innovación Educativa

De acuerdo con el programa de estudios de Artes Visuales para Primero Medio (Mineduc, 2016), al momento de hacer la intervención el alumnado estaba realizando la unidad de muralismo. Esta unidad didáctica tiene como objetivo realizar un mural que denuncie una causa relevante para los y las estudiantes, basada en lo que fue el muralismo latinoamericano durante el siglo XX. Esto la convertía en la oportunidad perfecta para hacer un contraste entre expresiones de la alta cultura (p. ej., el fresco de Miguel Ángel) y baja cultura (p. ej., el video de Steve Cutts).

Los talleres aplicados consideraban la misma rutina de análisis artístico. Independiente del curso al que pertenecieran y del taller en el que estaban participando, las y los estudiantes debieron responder las tres preguntas clave que venían trabajando (qué veo, qué pienso y qué me pregunto) para 'diseccionar' cada una de las imágenes. Una vez recolectada la información, se contrastó para ver si hubo o no hubo un cambio en la participación y en la calidad del análisis de las obras a las que se enfrentaron.



Resultados

Respecto al sondeo previo, la caracterización de los participantes mediante encuesta de Google Forms arrojó que, de los 112 participantes, 72,3% son mujeres, 22,3% son hombres y un 2,7% se identifica dentro del espectro no binario. De ellos, un 71,4% estudió en la Región Metropolitana, un 49,1% en establecimientos particulares pagados y en modalidad predominantemente científico-humanista (92%). El principal propósito de la encuesta abierta que se aplicó a estos sujetos fue identificar cómo incidieron en ellos y ellas los aprendizajes del eje de apreciación, en particular, y con la asignatura de Artes Visuales, en general, durante su escolaridad.

En cuanto a la pregunta *¿Cuál crees que fue tu mayor aprendizaje en Artes Visuales?* (respondida por 106 de los 112 participantes) en general, los estudiantes creen que su principal aprendizaje en el aula de Artes Visuales fue “crear obras artísticas/utilizar técnicas de arte” (60,4%), frente a “reconocer artistas, períodos artísticos, estilos, etc.” (25,5%) o “saber analizar y apreciar obras de arte” (14,2%). Estas respuestas indican que dentro de estos años prevalecieron los contenidos de carácter procedimental por sobre los de naturaleza conceptual o actitudinal.

Asimismo, los encuestados manifestaron una percepción positiva hacia el aula de Artes Visuales en su experiencia escolar, llegando a un 78,3% de valoraciones positivas hacia la asignatura. Sin embargo, solo un poco más de la mitad de los encuestados considera que lo aprendido en la asignatura de Artes Visuales es aplicable a los desafíos de la vida adulta (51,7%).

Además, las y los encuestados responden que si bien, en su mayoría, vieron obras de arte contemporáneas en el aula de Artes Visuales (57,5%), menos de la mitad indica haber visto referentes visuales de la cultura pop (40,6%).

En relación con el Focus Group, los resultados indican que la mayoría de los y las estudiantes de la intervención categorizaron como alta cultura a obras no contemporáneas, mientras que las obras contemporáneas (i.e. de este siglo) fueron catalogadas por ellos y ellas como de baja cultura. Sus justificaciones escritas revelan cierta ambigüedad sobre el medio artístico del video, ya que la mitad del total de la muestra cataloga un largometraje ganador del Premio de la Academia como de alta cultura por haber existido profesionales detrás de su producción. En tanto, el otro 50% lo inscribe dentro de la categoría de baja cultura porque es una obra de un fácil acceso (servicios de streaming, piratería, etc). El Museo de Bellas Artes y otras expresiones artísticas públicas, como murales, las interpretan como ‘baja cultura’ al estar asociadas con el libre acceso a estas. Además, los estudiantes reconocen su propia

producción artística como 'arte'. Para complementar este punto, se reproduce un extracto de una conversación en clases en el marco de la realización de los talleres con el grupo curso A (que trabajó con un referente de la alta cultura), para mostrar cómo atribuyen la alta cultura a la exclusividad:

Profesora: *Ustedes creen que lo que hacen en la clase... los dioramas que acababan de hacer... ¿es alta o baja cultura?*

Alumno 1: *Alta*

Profesora: *¿Por qué?*

Alumno 1: *Porque son arte*

Profesora: *Ojo ahí, no pregunté si es que eran arte, pregunté si es que pertenecían a la alta o baja cultura.*

Alumna 2: *Yo creo que a la alta, porque solo nosotros podemos verla... ni siquiera nuestros papás pueden verla, solo compañeros y profesores.*

Profesora: *¿Crees que tiene que ver con la exclusividad del acceso?*

Alumna 2: *Sí.*

A partir de lo observado en clases, se puede inferir que los y las alumnas responden a lo que siempre se les ha presentado como 'arte' o como si fuera un objetivo a alcanzar (la experticia procedimental o técnica). Sin embargo, muestran más interés en manifestaciones artísticas que ya conocen y han visto, mediante conversaciones y desacuerdos desarrollados en clases. Como hallazgos, se encontró que los y las estudiantes interpretan el significado de 'alta cultura' y 'baja cultura' como lo que es arte y lo que no es arte, respectivamente.

Al realizar el contraste entre los talleres del curso que trabajó con una animación y el que trabajó con un fresco renacentista (en el marco de la unidad de muralismo), es posible señalar que a los estudiantes a los que se les presentó el medio artístico contemporáneo alcanzaron un análisis más rápido, es decir, pasaron rápidamente de la visualidad a la conceptualización de lo visible. Esto se evidencia en que, en la clase donde se presentó el video, la totalidad de los estudiantes (100%) se preguntaron sobre el contexto, concepto y proceso de la obra (al ya conocer la técnica artística del video y estar habituados a ella), en

contraste con el curso al cual se le presentó el fresco, donde solo un 55% reflexionaron en torno a estas ideas y el 45% restante en torno a la técnica. También, los alumnos que trabajaron con la obra de la cultura pop incorporaron otros medios observables, como lo auditivo, lo geográfico y lo contextual, para realizar su análisis de la obra, a diferencia del curso al que se les presentó un fresco. En este caso, los estudiantes a los que se les mostró la obra renacentista dejaron muchas más preguntas sin resolver, particularmente preguntas referidas a ¿qué me pregunto? Dicho, en otros términos, los estudiantes que trabajaron con un referente de la cultura pop se concentraron mucho más en el concepto de la expresión visual, mientras que a los que se les mostró la obra de Miguel Ángel se enfocaron mucho más en la construcción técnica de su trabajo.

De los datos se deduce que quienes fueron expuestos a una manifestación visual más cercana a su cotidianidad lograron un análisis artístico de manera más eficaz y rápida, llegando a niveles más reflexivos, propios del pensamiento crítico (¿qué me pregunto?). Sin embargo, como hallazgo, los estudiantes no se mostraron tan motivados con la presentación del video, lo que hace pensar que están acostumbrados a ver videos en el aula. Se proyecta que posiblemente la sobreexposición a estos materiales puede hacer que disminuya su efectividad.



Conclusiones

A modo de conclusión, el sondeo previo arrojó que los participantes encuestados, si bien tienen una valoración mayoritariamente positiva del aula de Artes Visuales, consideran que los aprendizajes adquiridos durante su vida escolar no forman parte de los conocimientos que han necesitado para enfrentar la vida adulta. Además, indican que los contenidos que más prevalecieron de la clase de arte corresponden a aquellos de naturaleza procedimental (“crear obras artísticas/utilizar técnicas de artes”). Pareciera que, en el aula tradicional de Artes Visuales, los y las estudiantes producen un montón de cosas sin entender el porqué. Esto es preocupante, debido a que el programa de estudio plantea que “La asignatura de Artes Visuales es un componente importante de la educación general (básica y media), pues a través de los conocimientos, habilidades y actitudes que permite desarrollar, los y las estudiantes pueden agudizar su percepción, expresar, crear, reflexionar, evaluar y ampliar su comprensión de la realidad” (Mineduc, 2016, p.36).

Por otro lado, los y las estudiantes entienden ‘alta’ y ‘baja’ cultura como lo que es arte y no arte, respectivamente. Asocian también la alta cultura con la exclusividad, más que con la élite y la academia. Por ejemplo, consideran el Museo Nacional de Bellas Artes como una obra de baja cultura porque existe en el espacio público, además de que la entrada tiene un muy bajo precio. Además, inscriben dentro de la cultura pop (a la que están expuestos y expuestas) representaciones visuales como videos musicales, programas de televisión, películas nacionales (vs. películas internacionales, que clasifican dentro de la alta cultura), edificios que se exponen en el espacio público y de libre acceso, videojuegos, obras de arte contemporáneo y el espacio privado (p. ej., sus dormitorios).

Mediante la intervención, se infiere que los estudiantes que estuvieron enfrentados a las obras de la cultura popular lograron un análisis más rápido y concluyente, tomando en consideración que ya entendían la técnica artística utilizada. Así, la intervención permite concluir que la inclusión de este tipo de obras en el aula de Artes Visuales impacta positivamente en el análisis de estas, contribuyendo a que los estudiantes logren un análisis más rápido y completo, y con preguntas más complejas, utilizando el lenguaje visual y los contenidos propuestos por las Bases Curriculares para Primero Medio. De esta manera parece ser una estrategia para andamiar (i.e. no exclusiva, sino para promover) el análisis artístico y el pensamiento crítico del eje de apreciación del currículum de Primero Medio (Mineduc, 2015).

La importancia de enseñar mediante obras y referentes contemporáneos que los estudiantes ya conocen o han visto parece contribuir a crear un aprendizaje más

significativo, mediante la generación de conexiones cognitivas entre lo que ya conocen y los nuevos desafíos que se les presentan. Por otro lado, mostrarles obras de arte contemporáneo o de la cultura pop acerca lo que crean en clases con lo que circula en los medios artísticos, permitiendo que los estudiantes interpreten su propio trabajo como arte.



Bibliografía

- Acaso, M. (2015). *No tengo tiempo para aprender porque tengo que estudiar*. Pedagogía y simulacro. Barcelona: Paidós.
- Aguirre, I. (2008). Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística. *Revista Digital do LAV*.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337027033002>
- Aranda, D. (2002). Educación mediática y aprendizaje significativo: una relación beneficiosa. *Comunicar*, 9(18), 111-116.
<https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=18&articulo=18-2002-17>
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- Cajal, A. (2021, Mayo 18). *Alta cultura*. Lifeder. <https://www.lifeder.com/alta-cultural/>
- Carrillo, M., & Padilla, J., & Rosero, T., & Villagómez, M. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad. Revista de Educación*, 4(2), 20-32.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746249004>
- Comunicaciones Iniciativa Bicentenario JGM. (2010). *El arte debe estar en manos de todos, no de una élite*. Facultad de Arte de Chile.
<http://www.artes.uchile.cl/noticias/65531/el-arte-debe-estar-en-manos-de-todos-no-de-un-a-elite>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38(19), 75-82.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15823083010>
- Grez, F. (2018). Veo, pienso y me pregunto. El uso de rutinas de pensamiento para promover el pensamiento crítico en las clases de historia a nivel escolar. *Revista Praxis Pedagógica*, 18(22), 65-84.
<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/1627/1560>

- Mineduc. (2016). *Programa de Estudio Artes Visuales Primero Medio*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Mineduc. (2015). *Bases Curriculares (7° básico a Segundo Medio)*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Moore, S. (2010). *The Novel: An Alternative History: Beginnings to 1600*. New York: Continuum Books.
- Muñoz, H. (2016). ¿Son arte las series de televisión? *Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada*, 6(2), 69-82.
- Oxford University Press. (2011). *A Dictionary of Media and Communication*. Oxford University Press. 10.1093/acref/9780199568758.001.0001
- Rancière, J. (2005). *La fábula cinematográfica*. Reflexiones sobre la ficción en el cine. Barcelona: Paidós.
- Vargas Llosa, M., & Lipovetsky, G. (2012). ¿Alta cultura o cultura de masas? *Letras Libres*, 163, 14-22. Disponible en:
<https://www.letraslibres.com/mexico/revista/la-civilizacion-del-espectaculo>



04 / ARTES MUSICALES

Exploración sonora:
Desarrollo de la creatividad
musical y la sensibilización del
entorno sonoro en estudiantes
de media.

MARÍA IGNACIA COZ

2021



Resumen

La creatividad es una habilidad esencial en los seres humanos que ha sido dejada de lado históricamente en el sistema educativo chileno. La creatividad es mucho más que simplemente experimentar con el arte, pues involucra una serie de habilidades cognitivas de alto nivel “formulación de hipótesis, experimentación, investigación, invención, descubrimiento, implica una búsqueda muy activa, dinámica e ingeniosa” (Santaella, 2006). Considerando lo anterior, el objetivo de esta investigación radica en fomentar el desarrollo de la creatividad y la exploración musical en los estudiantes, con el fin de que puedan aprovechar los beneficios que estas cualidades pueden aportar a sus vidas. Queremos elaborar una serie de estrategias de creación musical que contribuya al desarrollo de la creatividad y exploración musical de los estudiantes, aplicando métodos de composición musical y evaluando aquella aplicación mediante la elaboración de una obra musical usando herramientas compositivas. Después, se evalúan los resultados finales comparados a los del comienzo, intentando medir la autoconfianza en el proceso de creación, las dificultades que enfrentaron, cómo se logró el proyecto final, entre otros. El proyecto se lleva a cabo en un colegio particular, usando una muestra de once estudiantes de Primero Medio que escogieron el electivo de música. Para esto, se usarán métodos cuantitativos, haciendo análisis narrativo a partir de observación participante, evaluaciones con escalas de valoración y una rúbrica analítica. Finalmente, logramos que los estudiantes se auto superen haciéndolos crear una obra musical, desarrollando su creatividad y expandiendo sus límites.

Palabras clave: música, creatividad, exploración musical.



Introducción

Este proyecto de innovación se fundamenta en mi experiencia personal como exalumno escolar y de un Instituto de Música, así como en mi actual rol como docente de clases particulares, respaldado por mi práctica profesional. En una sociedad cada vez más rígida, donde lo que se considera “productivo” está sobrevalorado, se le da cada vez menos importancia al arte y a cultivar el mundo interno, viendo esto como algo inútil. Aparte de mencionar lo evidente (que sí es fructífero el desarrollarnos en un espacio personal, en especial en un mundo donde el estrés es cada vez mayor y los trastornos mentales están al alza), no hay conocimiento cultural de por qué es importante desarrollar la creatividad y la música en general, a un punto donde ni siquiera es un ramo obligatorio en media, y suele tener que competir por su tiempo con Artes Visuales.

George Land, escritor y divulgador científico, realizó un estudio en el National Education and the Arts Symposium en el año 2005, que abarcó a 1.600 niños y niñas de 5 años. En este estudio, el 98% de los participantes fue calificado como altamente creativo (p. 198). A lo largo de cada quinquenio, volvió a evaluar al mismo grupo y notó un declive en el porcentaje inicial. A los 10 años, solo un 30% mostraba niveles altos de creatividad, a los 15 años, ese número se reducía al 12%, y en la edad adulta (25 años en adelante), solo un 2% conservaba altos niveles de creatividad. Esto ilustra la falta de enfoque en fomentar la creatividad en nuestra cultura. Aunque el estudio no sea reciente, la situación no ha cambiado significativamente. La creatividad es crucial para la autoconfianza, la autoexpresión, la innovación y la búsqueda de nuevas soluciones ante diversos desafíos, entre otros aspectos.

Por otro lado, ¿por qué incorporar la música? Entre diversas razones, es importante destacar que la memoria musical es una de las últimas en deteriorarse. Esto se debe a que la música es almacenada en áreas cerebrales diferentes de las del resto de los recuerdos. Investigadores del Instituto Max Planck de Neurociencia y Cognición Humana de Leipzig en Alemania, descubrieron que los aspectos cruciales de la memoria musical son procesados en áreas cerebrales que no son las que habitualmente se asocian con la memoria episódica, la semántica o la autobiográfica (Criado, 2015). Varios estudios respaldan esto, por lo que es una de las razones por las que la música se usa para tratar a los pacientes con Alzheimer, donde a menudo esta se mantiene intacta y funcional por un largo tiempo. Todo esto nos permite llegar a la conclusión de que desarrollar la creatividad musical tiene beneficios holísticos, en lo físico y en lo psicológico.

En este artículo, mostraremos los resultados de la aplicación de un proyecto de innovación de creación y exploración sonora en el ramo de música en un colegio particular pagado,

trabajando con estudiantes de Tercero Medio. El curso se compone de 30 estudiantes, en donde todos/as trabajarán en el proyecto, pero sólo se usarán 11 como muestra para la investigación, escogiendo a alumnos con distintos rasgos característicos, tomando en cuenta su personalidad y sus conocimientos musicales o sus facilidades, características que se han diagnosticado a través de la observación participante durante todo el año y a través de una prueba de diagnóstico breve que realizarán antes de comenzar la unidad. Considerando la etnografía del colegio, vale mencionar que la institución se caracteriza por tener un foco academicista, orientándose al ámbito más científico humanista, dando muy poco tiempo para el arte ya sea visual o musical. Además, como característica general de las instituciones educacionales en Chile, no se suele hacer componer o crear a los niños en el ramo de música, sino que se les hace interpretar otras músicas en el ya conocido metalófono y flauta dulce.

Este proyecto de investigación-acción busca desarrollar la creatividad y exploración musical de estos alumnos para que no pierdan los beneficios que la creatividad puede contribuir a su vida. Buscamos cultivar la capacidad de apreciar diversas expresiones musicales, construir un proceso personal de creación musical y explorar las múltiples formas de generar y dar significado a los sonidos. No podemos obviar que la creatividad es un concepto en cierto modo ambiguo, con diferentes definiciones por parte de diversos autores, algunas convergentes y otras divergentes. En esta ocasión usaremos la siguiente, “la creatividad es entendida como un entrelazamiento de dos habilidades o formas de razonamiento previamente no relacionadas, argumentando que cuanto más inusual es la asociación, más creativa es la idea” (Krumm et al, 2013, como se citó en Sánchez et al., 2015, p. 144). Entenderemos la exploración musical como la experimentación de parte del estudiante, en donde este investiga y encuentra formas de hacer música desde distintas perspectivas, usando instrumentos, objetos, sonidos cotidianos del ambiente, e incluso nuestro propio cuerpo. Así, construirán un conocimiento empírico donde desarrollarán su sensibilidad, experimentarán el expresarse artísticamente y apreciarán los sonidos de nuestro entorno, llevando la música más allá de la sala de clases y del ramo mismo. Ambos conceptos están íntimamente relacionados ya que, para efectos de esta investigación, la exploración musical será usada como mecanismo para desarrollar la creatividad. Asimismo, se necesita creatividad para explorar nuestro ambiente y captar sonidos, apreciarlos y cohesionarlos, por lo que se forma un círculo en donde el estudiante se verá enfrentado a estas actividades de exploración sonora, que intrínsecamente desarrollarán su creatividad.

Esta revisión primero reconoce el nivel actual de los y las estudiantes en lo que respecta a creación musical, mencionando qué métodos se usaron para diagnosticar y cómo resultaron. Además, se demostrará la relevancia de esta investigación, y qué efectos puede tener en los y las estudiantes con los que se trabajaron. Luego, describe el desarrollo de la aplicación del plan de acción, que en este caso vendría a ser una unidad nueva inculcada en el ramo de

música orientada a que los estudiantes desarrollen y exploren su capacidad artística y su creatividad. Para esto, vamos a elaborar una serie de estrategias de creación musical que contribuya al desarrollo de la creatividad y exploración musical de los estudiantes; vamos a aplicar métodos de composición musical y evaluar aquella aplicación, mediante la elaboración de una obra musical usando las herramientas compositivas por parte de los estudiantes. Después, evalúa los resultados finales en términos del avance de la muestra de estudiantes usada para el estudio, intentando de medir la autoconfianza en el proceso de creación, las dificultades que enfrentaron, cómo se logró el proyecto final, entre otros. Por último, se formula una conclusión, haciendo observaciones del desarrollo de la investigación y de las conclusiones, además de responder a la pregunta en la cual gira todo este proyecto: ¿De qué manera incentivar y desarrollar la creatividad y la experimentación musical en los estudiantes de Tercero Medio de un colegio particular pagado?



Marco Teórico

En el siglo XXI, nuestra sociedad demanda habilidades y competencias innovadoras en respuesta a los desafíos actuales. Sin embargo, en ocasiones persiste la impresión de que en nuestra nación se concede mayor importancia a la cantidad de conocimientos que un estudiante adquiere en lugar de enfocarse en el desarrollo de sus habilidades. Como García-Lastra (2011) dijo “este tipo de sociedad demanda a la escuela una preparación que no puede girar en torno a la acumulación de saberes, sino a la adquisición de competencias para poder enfrentarse a situaciones nuevas, sintetizar la información y aplicarla en diferentes campos de conocimiento” (p. 203-204). Frente a ello cabe preguntarse si existe alguna coherencia entre esta cita y la Prueba de Transición que hacen los adolescentes al graduarse de Cuarto Medio. Esta prueba, en su mayor parte, se enfoca en la capacidad de memorización de los estudiantes. Es frecuente escuchar a alguien comentar que después de completar esta prueba, “se le ha olvidado todo”, debido a que el enfoque educativo en Chile todavía no se orienta hacia las aptitudes y habilidades necesarias a largo plazo. En su lugar, seguimos incentivando a los alumnos a competir basándose en su conocimiento, con el objetivo de obtener mejores calificaciones y un reconocimiento académico. Dentro de todas las cosas que no se miden en la Prueba de Transición, está la música, y mucho menos la creatividad.

Desarrollar esta arista creativa de los estudiantes es sumamente relevante, ya que no solo nos sirve como una forma de expresión y autoconocimiento, sino que también ayuda a expandir nuestra mente, encontrar nuevas soluciones ante problemas específicos, generar ideas innovadoras y adoptar distintas perspectivas. Estas capacidades y habilidades son extremadamente útiles y beneficiosas en el mundo actual, como menciona Klimenko:

“ El desarrollo de la capacidad creativa que se basa en las habilidades como un pensamiento reflexivo, flexible, divergente, solución independiente y autónoma de problemas, habilidad de indagación y problematización, etc., permite precisamente apuntar a los propósitos formativos que corresponden a las exigencias de una sociedad atravesada por el paradigma de la complejidad. ”
(2008, p. 195)

Por otra parte, Guilford (1950), psicólogo estadounidense conocido por sus estudios sobre la inteligencia, define los ocho factores de la creatividad: capacidad de descubrir e identificar problemas, gran capacidad de tolerancia a la frustración, habilidad para generar un elevado

número de ideas de modo lúdico, flexibilidad de acción y reflexión, gran energía, certeza en el juicio y la evaluación, amplio espectro de conocimientos (más profundos en determinadas áreas) y capacidad de comunicar soluciones de forma creativa (citado en Fundación Botín, 2012, p. 28-29). Estas son sólo algunas de las cosas que nos estamos perdiendo al subestimar el desarrollo de la creatividad en jóvenes y adultos.

La falta de creatividad musical se excusa con el fundamento de que no la puede desarrollar alguien que no toca un instrumento o que no tiene “facilidades” (término ambiguo y sobre usado para justificar la falta de interés o disciplina), pero resulta que el desarrollo de esta habilidad puede, más que tener que ver con conocimientos, tener que ver con la autoconfianza o el valor de exponerse. Por tanto, aquí se presenta un tema que trasciende la posible falta de conocimiento, pues el comportamiento temeroso y nervioso de los estudiantes connota un miedo a explorar, a probar, y es imposible crear sin implicar estos factores recién mencionados. En palabras de Robinson, “lo que sí sabemos es que, si no estás abierto a equivocarte, nunca se te va a ocurrir algo original (...) Estigmatizamos los errores, y ahora estamos administrando sistemas nacionales de educación donde los errores son lo peor que puedes hacer, y el resultado es que estamos educando a la gente para que dejen sus capacidades creativas” (2006).

Como se mencionó anteriormente, los y las estudiantes suelen no tener confianza en sus habilidades musicales, probablemente en parte esto es porque el ramo de música tiende a considerarse un ramo fácil y que prácticamente existe para “subir la nota”, sin realmente aprender demasiado, por lo que no es un ramo que tienda a desafiar a los alumnos o al que se le dedique mucho tiempo. Diversas investigaciones llevadas a cabo tanto en los campos educativos, como también en la biología y la fisiología (Despins, 1989), señalan “la necesidad de integrar la educación musical como parte de la formación integral del individuo, dada su excelente contribución a la educación intelectual, corporal y emocional” (Mejía, 2006, p. 53). Muchas instituciones educacionales siguen haciendo caso omiso de los estudios que comprueban la utilidad de la música en varios aspectos de una persona, formándose un ciclo donde los estudiantes dan poco y les exigen poco. La creación musical nos exigiría ir aún un paso más allá, donde los estudiantes tendrían que voluntariamente auto superarse en un ramo que siempre ha sido muy secundario en sus vidas. Logan y Logan (1980) considera que una enseñanza creativa debe tener ciertos principios, entre ellos: “implica autovaloración que, al no desarrollarse en un clima de crítica y autoritarismo, representa un papel importante en la enseñanza y el aprendizaje creativos”, seguido de “comporta riesgos” (citado en López, 2008, p. 63). La autoconfianza es un impulso que nos permite probar, equivocarnos e intentarlo otra vez sin miedo, además de permitirnos aventurarnos en una disciplina y actividad que nos es nueva en más de un sentido.

A pesar de la falta de enseñanza de creatividad musical en los colegios, hay que considerar que, en el currículum nacional, en las Bases Curriculares, sí existe un eje titulado "Interpretar y Crear" (Mineduc, 2019). Hay muchas razones por las cuales podríamos especular el por qué este eje no se toma mucho en cuenta, como por ejemplo todas las horas extralaborales que los profesores trabajan, las pocas horas que se les da para colaborar, compartir y nutrirse con otros docentes o, a veces, los pocos recursos con los que cuentan. Sin embargo, nuestro enfoque se centrará ahora en uno de los elementos primordiales: la formación. Saturnino de la Torre (2003) establece una conexión entre la pedagogía y la creatividad, señalando que esta última se manifiesta en la metodología educativa empleada: "la creatividad docente se refleja en la definición de objetivos didácticos, en las actividades de aprendizaje, en la evaluación, pero sobre todo en la metodología empleada" (como se citó en Klímenko, 2008, p. 191). Por su parte, Ferreiro (2006) enfatiza que "la escuela es un entorno fundamental para el fomento de la creatividad", lo cual ilustra cómo este desarrollo está intrínsecamente vinculado al maestro, al modelo pedagógico, al plan de estudios, a los programas de estudio, a los métodos didácticos y al ambiente escolar, entre otros factores (López, 2008, p. 62), abarcando tanto aspectos pedagógicos como didácticos.

Ello nos lleva a la siguiente pregunta, ¿Cómo planeamos pedirles estas exigencias a nuestros docentes cuando no se les entrega ningún tipo de capacitación, se les dan pocos materiales y, más aún, tienen 45 minutos a la semana? El currículum de música no es muy específico y no suele entregar muchas herramientas y, considerando que muchos profesores de música no estudiaron pedagogía y no son compositores (e incluso si es que así fuera), no hay mucha asistencia o facilidades para que aprendan una metodología completa acerca de la creación, aún más si el colegio en sí no coopera, ya que es algo que la comunidad entera debe realizar, más que sólo un individuo.

Si desarrollamos la creatividad a la vez que nos sensibilizamos ante nuestro ambiente sonoro, podemos hacer que se logre un aprendizaje donde el alumno/a explore, investigue y ejecute la disciplina artística, en este caso la música, identificando sonidos y siendo el creador, intérprete y oyente de forma simultánea e inevitable. La creatividad claramente no ha sido una prioridad en nuestra educación escolar, dejándola cada vez más de lado para reemplazarla con más Matemáticas, Lenguaje y Ciencia, bajo la creencia de que los ramos escolares se pueden jerarquizar. Para causar un verdadero impacto, sería necesario desarrollar un proyecto que involucre a toda la comunidad escolar, como se aprecia en la siguiente afirmación: "Una conciencia colectiva que fomente la creatividad es aquella que respalda la tolerancia, aprecia la independencia de pensamiento, reconoce la diversidad, valora el esfuerzo, reconoce la iniciativa y acoge de manera positiva las nuevas ideas" (Saturnino de la Torre, 2003, como se citó en Klímenko, 2008, p. 207). Sin embargo, el presente proyecto corresponde a un ejercicio inicial.

El beneficio de este plan de innovación es no limitar a los alumnos y permitir que creen música en la forma que deseen y que les sea más fácil, una visión que rara vez se encuentra en los colegios. Durante los años el concepto de “música” ha cambiado en el mundo occidental, al insertarse por ejemplo la música programática o clásica contemporánea, pero los colegios y la cultura popular se quedaron con la idea de sólo música basada en la clásica teoría musical occidental. El libro “Creatividad en Educación Musical” (Díaz y Riaño, 2007) nos comenta cómo la composición musical de la segunda mitad del siglo XX ha redescubierto y valorado formas de exploración. Pone como ejemplo la música concreta, la cual “hace una llamada a las sonoridades y modalidades de producción sonora que no existían antes. Al componer se comienza por investigar los sonidos, lo que supone una actitud de exploración” (p. 72).

Finalmente, esta investigación se centra en una institución educativa que, en cierta medida, refleja el enfoque de nuestra sociedad actual en Santiago de Chile. Buscamos explorar cómo podríamos asumir la responsabilidad de ofrecer un desarrollo integral a las próximas generaciones. Esto implica comenzar por fomentar una apertura mental entre los docentes, lo cual podría eventualmente generar cambios significativos.



Marco Metodológico

Instrumentos de recolección de la información

Se utilizaron diversos instrumentos de recolección de información los cuales fueron implementados una vez se obtuvieron los consentimientos y asentimientos informados tanto de los estudiantes participantes como de sus respectivos apoderados.

Para hacer un diagnóstico inicial, se usó una prueba que no medía el conocimiento de los estudiantes, sino que la autopercepción que cada alumno tiene de sus propias capacidades y aprendizajes previos en lo que respecta a música. Para esto, la prueba fue una escala de valoración, con distintos indicadores donde ellos tenían que señalar cuán de acuerdo están con cada enunciado escrito, dentro de las opciones “muy en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “de acuerdo” o “muy de acuerdo”.

Además, se evaluó el desarrollo de la unidad en instancias formativas, donde se recogieron los datos a partir de la observación participante y registrando los avances en una bitácora, donde se escribió el avance de los alumnos durante la unidad, ya que en clases había tiempo para trabajar en una creación que termina siendo la nota sumativa final. El trabajo en clases para aquella evaluación final era sumamente importante, ya que se podría decir que el desarrollo del proyecto y el avance personal de cada alumno eran mucho más relevantes que buscar un producto final que sea estándar para todos. Aquí se consideraron factores como la atención de los participantes en la unidad, la responsabilidad en su trabajo, si el avance es proporcional al tiempo dispuesto para que trabajaran y su disposición a aprender y colaborar. También, en la penúltima clase se hizo una prueba de proceso muy similar a la de diagnóstico, con el fin de comparar ambas. Para el proyecto final se usó una rúbrica analítica como instrumento de evaluación, la cual les será entregada con anterioridad para que los estudiantes sepan con precisión lo que se evaluará.

Tipo de estudio y participantes

El tipo de estudio es cualitativo, ya que recopila datos no numéricos, como la observación participante. La muestra considerará a once estudiantes para la investigación. El criterio para escoger a los alumnos es que todos estuvieran cursando su primer año de enseñanza media, que estuvieran en el electivo de música y que fueran todos del mismo colegio particular pagado. Los estudiantes se escogieron a conveniencia, basándose en las respuestas de la prueba de diagnóstico de la primera clase, pues se busca tener en la muestra variedad de

personalidades, gustos y facilidades. Sólo de esta forma se pudo resguardar una muestra representativa y evitar un error de muestreo, ya que las salas de clases son diversas y no se puede contar con que en una clase haya muchos estudiantes con facilidades, con dificultades, que la mayoría sean introvertidos, extrovertidos, etc.

Instrumentos de análisis

El análisis de datos de la evaluación de diagnóstico se realizó mediante un análisis estadístico descriptivo cualitativo, ya que se utilizó para determinar, por ejemplo, cuántos estudiantes se sentían seguros en relación con sus conocimientos musicales en comparación con aquellos que no lo hacían, recopilando y organizando la información. Como señaló Barreto-Villanueva (2012).

“ la Estadística proporciona una serie de principios, procedimientos, técnicas y métodos para cuatro tareas fundamentales en la investigación social y los estudios técnicos: obtener datos pertinentes de manera rápida y a costos bajos, los métodos para su organización y procesamiento a fin de obtener de ellos la información requerida, los principios y métodos para que las conclusiones emanadas o acciones a seguir sean producto de procesos de inducción válidos, que se obtengan de interpretaciones adecuadas de los resultados y proporciona los principios y lineamientos para comunicar apropiadamente los resultados, conclusiones y recomendaciones. (p. 10) ”

Para la evaluación formativa, que se midió mediante la observación participante, se realizó un análisis de contenido basado en la bitácora, donde se registraron detalles específicos de los estudiantes y sus avances y dificultades respectivas. Uno de los motivos por los cuales se optó por este método es porque, como afirmó Kerlinger (1988), "se considera sobre todo como un método de observación y medición. En lugar de observar el comportamiento de las personas en forma directa, o de pedirles que respondan a escalas, o aun de entrevistarlas, el investigador toma las comunicaciones que la gente ha producido y pregunta acerca de dichas comunicaciones" (p. 543).

En la penúltima clase se realizó una prueba de proceso, que también se transformó en una estadística y se comparó a la prueba de diagnóstico, siendo ambas muy similares. Hubo énfasis en la comparación del estado de los alumnos entre el comienzo del proyecto y el final.

Por último, para la evaluación final, en la cual se utilizó una rúbrica analítica, se analizaron los resultados posteriores a la aplicación del proyecto de innovación para obtener conclusiones acerca de los avances de los estudiantes. Se evaluó si se habían cumplido totalmente los objetivos de la unidad y qué efectos había tenido en los alumnos, no solo en términos artísticos, sino que además si sus percepciones de ellos mismos se vieron algo modificadas.



Innovación Educativa

Se ha desarrollado una unidad de siete clases para todos los estudiantes de Primero Medio, enmarcada en el horario de la asignatura de música y con una duración de noventa minutos por clase. En la primera sesión, se llevó a cabo una evaluación inicial de diagnóstico, se presentaron los objetivos de la unidad y se explicó su contenido. Además, se proporcionó una visión general de la planificación de las próximas clases. La dinámica de esta sesión fue principalmente expositiva, con el propósito de brindar a los alumnos herramientas y conceptos fundamentales que les permitirán crear su propia obra musical en sesiones futuras.

La segunda clase se basó en los datos recogidos en la prueba de diagnóstico. Se vieron más estrategias que podrían ser de utilidad para ellos, tocando otros factores que no tocamos la clase pasada. Además, se les explicó de qué sería el trabajo final y la rúbrica, para que supieran qué se esperaba de ellos y para que tuvieran, desde ya, consciencia de algunos parámetros que se considerarán en la nota final.

En la tercera clase se trabajaron algunas herramientas digitales y se les dará espacio para trabajar en el proyecto, dándoles una guía que los ayudó a organizarse. En la cuarta, quinta y sexta clase se les dio tiempo para que trabajaran libremente en sus proyectos. Además, en la sexta clase hicieron una prueba de proceso muy similar a la de diagnóstico, con fines investigativos. En la séptima clase todos debían asistir con su proyecto preparado para presentar frente al curso y recibir retroalimentación de sus compañeros y la docente.

Metodologías pedagógicas

Los estudiantes fueron puestos ante un desafío nuevo para ellos: la creación musical. Estratégicamente se les entregaron distintas herramientas para ayudarlos a crear su obra musical, las cuales no son sólo de composición musical y mucho menos de teoría, sino que son herramientas de creación y exploración sonora, muchas de ellas con el fin de ampliarles la mente y ayudarlos a ver la infinidad de posibilidades que tienen. Dado que esto era una experiencia completamente nueva para ellos, resultó esencial que se encontraran en un entorno donde la profesora pudiera estar plenamente disponible para responder preguntas y supervisar el progreso. Esto generó una experiencia compartida entre los estudiantes y la docente, quien ejercía el papel de guía en el proceso. Fue de suma importancia no limitar su enfoque a lo que tradicionalmente conocemos como "música", sino permitirles explorar sonidos y experimentar con diversos recursos humanos y materiales disponibles. Este enfoque abrió la puerta a una amplia gama de posibilidades, adaptándose a cada tipo de estudiante y evitando restringir su imaginación y creatividad.

Necesidad educativa abordada

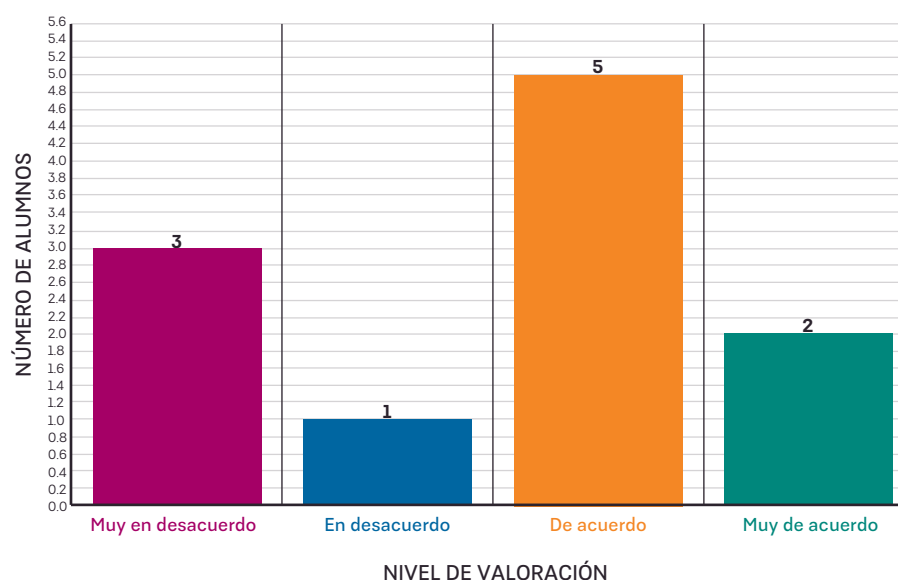
Mediante este plan de innovación, guiamos a los y las estudiantes a hacer una creación musical cuando no se sentían con la confianza en sus capacidades. Según Calvo “la escuela no permite que el azar, la creatividad y la imaginación, la autonomía y la improvisación cumplan su rol educativo” (Calvo, 2016) pero en este contexto les brindamos un espacio para vivenciar este desarrollo de la creatividad. En general, los alumnos/as fueron muy participativos y mostraron interés en la materia, por lo que las preguntas clave y los espacios donde se les incentivó a participar fueron efectivos. La distribución del tiempo pudo haber sido más eficiente, ya que en la primera clase se dejó muy poco tiempo para que los alumnos hicieran sus grupos de trabajo y llegaran a concretar algo, lo que provocó que el cierre fuese muy acotado y que hubiese un pequeño retraso en la planificación del desarrollo de los trabajos de los alumnos, lo que causó que ellos pidieran más tiempo, por lo que ahí se agregó una séptima clase. Este proyecto se apoya en los ejes de “Escuchar y apreciar” y sobretodo en el de “Interpretar y crear”, del currículum de Primero Medio. Se basa mayormente en la Unidad 1, “Compartiendo nuestras músicas”, que se define como “aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes en el diseño de proyectos musicales propios e interdisciplinarios” (MINEDUC, 2019).



Resultados

¿De qué manera incentivar y desarrollar la creatividad y la experimentación musical en los estudiantes de Primero Medio de un colegio particular pagado? El trabajo comenzó con un diagnóstico, una escala de valoración que contenía preguntas de autopercepción y de autoconfianza, datos que finalmente se tradujeron en gráficos. En el gráfico 1 se aprecian los resultados, tomando nuestra muestra de 11 alumnos, del indicador de “Me siento capaz de crear una obra musical por mí mismo/a”.

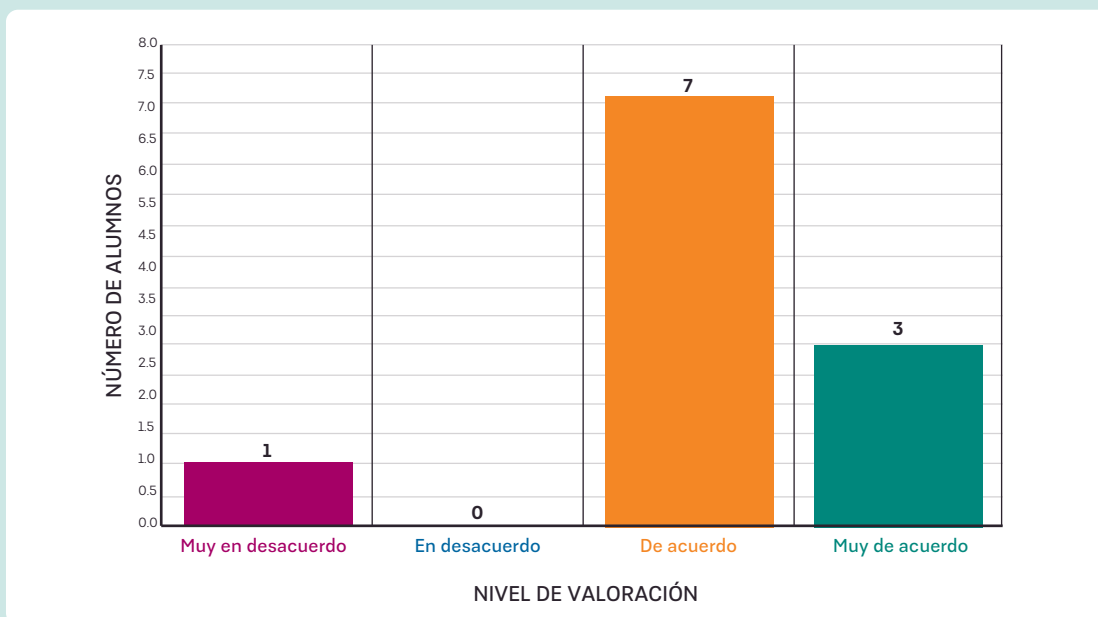
GRÁFICO 1



Dentro de la muestra escogida, podemos ver que el 27% de la muestra del curso está muy en desacuerdo con el indicador, un 9% en desacuerdo, un 45% de acuerdo y un 18% muy de acuerdo. Por lo tanto, un 36% de personas dentro de la muestra se cree incapaz de crear una obra musical por sí mismas. Esto se reflejaba en su actitud: “(...) Se explicó con detalle, por primera vez, cómo sería el trabajo de creación que ellos tendrían que hacer. Con esto, surgieron distintas preocupaciones acerca de cómo partir y cómo llevarlo a la práctica (...) Aun así, había cierta ansiedad de no saber cómo llevarlo a cabo” (Bitácora 2). Es interesante comparar su opinión en cuanto a si se creen capaces de crear una obra musical con otro

indicador similar, “Me siento capaz de crear una obra musical en grupo”, donde los alumnos tendían a sentirse más capaces comparado a cuando contestaron si se sentían capaces de crear una obra musical por ellos mismos. Los resultados se aprecian en el gráfico 2.

GRÁFICO 2



En este indicador, todos se mantuvieron de nivel en la escala de valoración o subieron con respecto al anterior, excepto 2 alumnos/as, que bajaron. Al volver a preguntarles al final si se sentían capaces de crear una obra musical por sí mismos, las respuestas fueron positivas. Se muestran, en la tabla 1, algunos resultados entre la prueba de diagnóstico y la de proceso:

TABLA 1

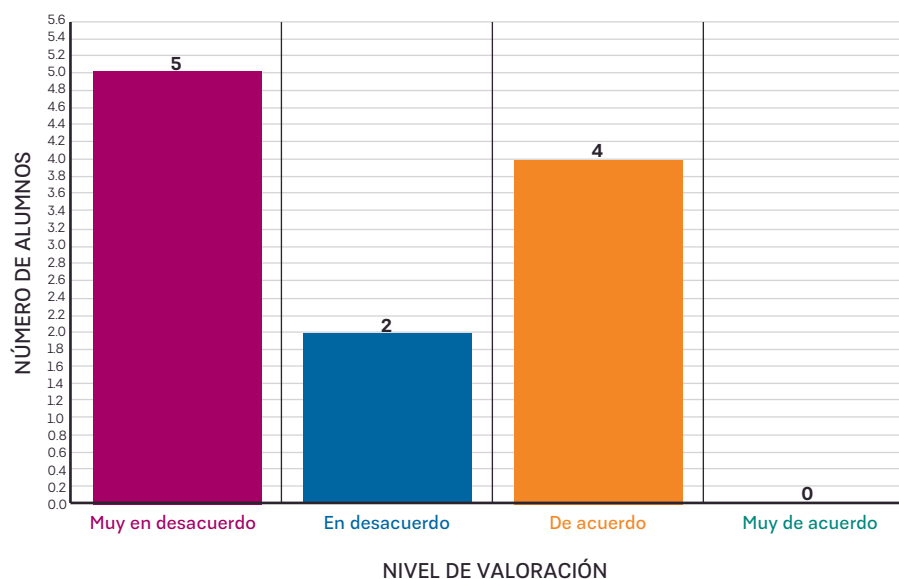
Indicador: Me siento capaz de crear una obra musical por mí mismo/a

	MUY EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
Prueba de diagnóstico	27%	9%	45%	18%
Prueba formativa	9%	27%	27%	36%

Viendo esta comparación, observamos que ahora hay más alumnos en el “en desacuerdo” que en el “muy en desacuerdo”, y hay más en el “muy de acuerdo” que en el “de acuerdo”. En la mayoría de los alumnos subió su autoconcepción de si eran capaces, subiendo incluso más de un nivel.

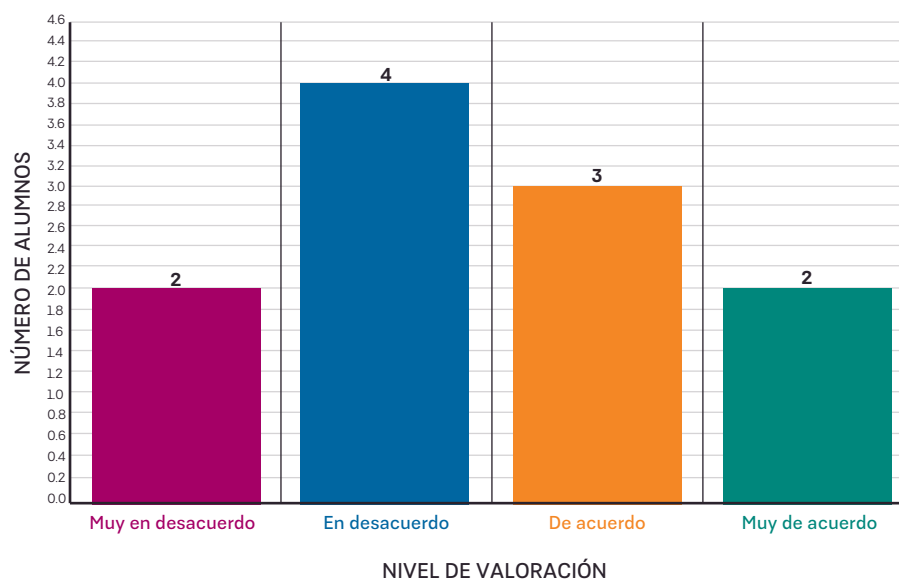
Otro detalle que tiene que ver con su confianza y con su relación con el error (para crear es sumamente importante equivocarse y percibir el error no como algo negativo), es la motivación para compartir su creación con sus compañeros. Los datos recogidos en el diagnóstico se representan en el gráfico 3.

GRÁFICO 3



Un 45% de la clase estaba muy en desacuerdo con querer compartir su trabajo, un 18% en desacuerdo, un 36% de acuerdo y un 0% muy de acuerdo. Esta pregunta se volvió a hacer la clase anterior a la entrega del trabajo, y los resultados variaron bastante. En esa segunda instancia, menos personas estaban “muy en desacuerdo” y sí habían personas que estaban “muy de acuerdo”, como lo podemos ver en el gráfico 4.

GRÁFICO 4



Estos resultados, donde se demuestra que a muy pocos estudiantes realmente les entusiasma mostrarles su creación a sus compañeros, se relacionan con que hay que atreverse a equivocarse para poder crear. Naturalmente, pocos se atreven, pues nuestra cultura demoniza al error, como si fuera algo humillante. A pesar de su pudor, demostraban constantemente interés por intentarlo. “Durante la clase todos participaron en algún momento, habiendo una interacción fluida con la docente y entre ellos mismos. Se mostraban especialmente interesados, haciendo preguntas y comentarios relacionados con la materia e incluso formando discusiones” (Bitácora 1).

Para cumplir nuestro objetivo, comenzamos elaborando una serie de estrategias de creación musical que contribuyera al desarrollo de la creatividad y exploración musical de los estudiantes. Esto se logró con clases expositivas, con gran interacción entre los estudiantes y la profesora y los estudiantes entre ellos. Se les presentaron distintas formas de creación musical para incentivarlos a buscar la forma que les acomode más y que les haga más sentido, analizando distintas melodías y obras musicales entre todos. Observación directa y preguntas abiertas nos ayudaron a saber cuánto de la clase realmente entendieron. Esto nos ayuda a verificar si comprendieron las estrategias expuestas, y se descubrió que los alumnos estaban muy interesados y comprendieron muy bien las herramientas compositivas entregadas por la profesora. Tal como quedó reflejado en

lo siguiente: “Al terminar la clase y comenzar con el cierre, se les preguntó, entre otras cosas, qué piensan de lo que vimos en la clase, y comentaron que les parecía desafiante y entretenido la vez. (...) Se mostraban especialmente interesados, haciendo preguntas y comentarios relacionados con la materia e incluso formando discusiones” (Bitácora 1).

También, aplicamos estrategias de creación musical que ayudarían a los estudiantes a desarrollar su creatividad. Después de enseñar las estrategias mencionadas anteriormente, se llevó a la práctica lo enseñado, haciendo un trabajo de creación en grupos. Los estudiantes, junto a constante guía y retroalimentación, lograron aplicar estrategias de composición. Esto se evaluó haciendo una bitácora, usando un análisis narrativo, y nos ayuda a concluir si los estudiantes son capaces de aplicar las estrategias. El hallazgo es que, a pesar de ciertas dificultades al ser una materia nueva, lograron aplicar la materia enseñada en un proyecto propio, como se menciona en el siguiente registro de campo: “hay un gran avance comparado a la clase anterior: los estudiantes comenzaron a solidificar ideas, teniendo algo listo para mostrar, o al menos una base para comenzar” (Bitácora 5).

El tercer objetivo que necesitábamos para lograr nuestro propósito era evaluar la aplicación de las estrategias de creación musical mediante la elaboración de una obra musical usando las herramientas compositivas por parte de los estudiantes. Esto se hizo trabajando dos clases en una composición, que luego presentaron frente a sus compañeros. Para evaluar esta actividad, se usó una rúbrica analítica y se realizó una escala de valoración que se comparó previamente con una prueba de diagnóstico que se hizo al comienzo de la unidad, para ver qué indicadores se modificaron en su autopercepción al desarrollar esta actividad. Esta evaluación es sumamente importante ya que nos permite saber si logramos que los estudiantes se desarrollarán como esperábamos, para finalmente concluir si hubo un avance o no.

Efectivamente, este procedimiento funcionó para desarrollar la creatividad de los estudiantes y expandir sus límites. Además, se cumplió el objetivo general al desarrollar la creatividad y exploración musical de estos alumnos para que no pierdan los beneficios que la creatividad puede contribuir a su vida. Es posible concluir ello, pues la gran mayoría cambió la autoconcepción que poseían, lo que dio espacio a atreverse a cometer errores y aporta a tener una mentalidad de crecimiento donde se busca la autosuperación. Sus obras los sorprendieron y les gustaron a ellos mismos, lo que además fue muy motivante para ellos, como queda reflejado a continuación: “se les preguntó a modo general si les gustó su propia creación y varios contestaron que “mucho”. También se les preguntó, de forma abierta, si fue una mala experiencia mostrarlo, y varios contestaron que no” (Bitácora 7). Por último, lograron hacer cosas que antes no habían hecho, con guía de la profesora, esfuerzo propio y una buena disposición. En la evaluación sumativa final se representó lo bien que lograron el objetivo de aprendizaje, pues el nivel de logro fue muy alto.



Conclusiones

En conclusión, los estudiantes se sentían más seguros al trabajar en grupos que solos. Aun así, su capacidad para crear música solos y en grupo se vio acrecentada en la gran mayoría de los casos al terminar la unidad, comparado a cuando comenzaron. También, durante la unidad incrementó su motivación para compartir su creación con sus compañeros, al tener más confianza en ellos mismos y al sentir satisfacción con su propia creación. En cada clase había un avance evidente, pues todos terminaron haciendo un trabajo que superaba las expectativas, habiendo un muy alto nivel de logro completo en el curso. Al comienzo les costaba mucho avanzar, tomar decisiones y expresarse frente a sus compañeros, ellos mismos limitándose a pensar nuevas posibilidades. Al aprender algunas herramientas compositivas e ir interactuando con su grupo, comenzaron a comunicar más ideas musicales y sonoras.

Con todo esto podemos contestar nuestra pregunta de investigación. Una manera de incentivar y desarrollar la creatividad y la experimentación musical en los estudiantes de Primero Medio es dándoles herramientas musicales, formando un espacio de confianza e invitándolos a explorar sin pudor, ayudándolos a aventurarse a esta actividad nueva de composición musical, enseñándoles las distintas etapas y dándoles pequeñas tareas clase a clase para que, a los que les cuesta más, se puedan estructurar y seguir un camino que sientan más concreto.

Las preguntas abiertas y dirigidas planteadas a los estudiantes que no participaban, permitió recabar evidencia sobre los resultados obtenidos. Pudimos evidenciar que se cumplió con el primer objetivo específico, que consistía en desarrollar una serie de estrategias de creación musical para fomentar la creatividad y la exploración musical en los estudiantes. Estas estrategias se llevaron a cabo de manera colaborativa, con una constante guía por parte de la docente, ya que eran conceptos completamente nuevos para ellos. Luego, al comenzar a trabajar en sus proyectos, los estudiantes demostraron la capacidad para aplicar estrategias de creación musical, por más simples que sean (quizás concentrarse sólo en la textura, en los timbres, etc.), Esta aproximación, especialmente al principio, les permitió planificar y organizar sus ideas de manera efectiva. Después, evaluamos aquella aplicación en la evaluación sumativa final, donde se representa el aprendizaje con el gran desempeño que todos tuvieron. Además, el hecho de que después de realizar la unidad se sientan más capaces y tuvieran más ganas de demostrar su creación a sus compañeros, revela un aumento en su confianza en sí mismos y en sus habilidades. Esto indica que han superado sus propias expectativas y han demostrado un avance más allá de lo que originalmente creían posible.

Con estas evidencias, estamos seguros de que se cumplió el objetivo principal, pues sí desarrollamos la creatividad y la exploración musical en estos estudiantes de media. Por lo tanto, esta metodología para enseñar a crear música fue efectiva y ayudó a los alumnos en la asignatura y su autoconfianza. Los resultados esperados fueron satisfactorios, pues el proyecto provocó un efecto positivo en los estudiantes, que los ayudó a darse cuenta de que pueden hacer más cosas de las que ellos creen y a explorar más allá de lo que hacen en su vida cotidiana, a la vez que disfrutaron el proceso.

Hubo que hacer cambios en la distribución temporal original, ya que los alumnos necesitaban más tiempo del esperado para desarrollar su trabajo. Esto sucedió ya que, la persona que diseñó la innovación posee una visión desde la formación de la composición por lo que se pensó que los estudiantes partirían trabajando en la etapa de creación desde el inicio. Esto significa que la unidad consideraba que ellos comenzarían, en su primera clase de trabajo autónomo, expresando ideas y creando, por lo que no se consideró la parte fundamental de exploración musical, donde debían probar cosas, comunicarse con el otro en este lenguaje que es un poco ajeno para ellos.

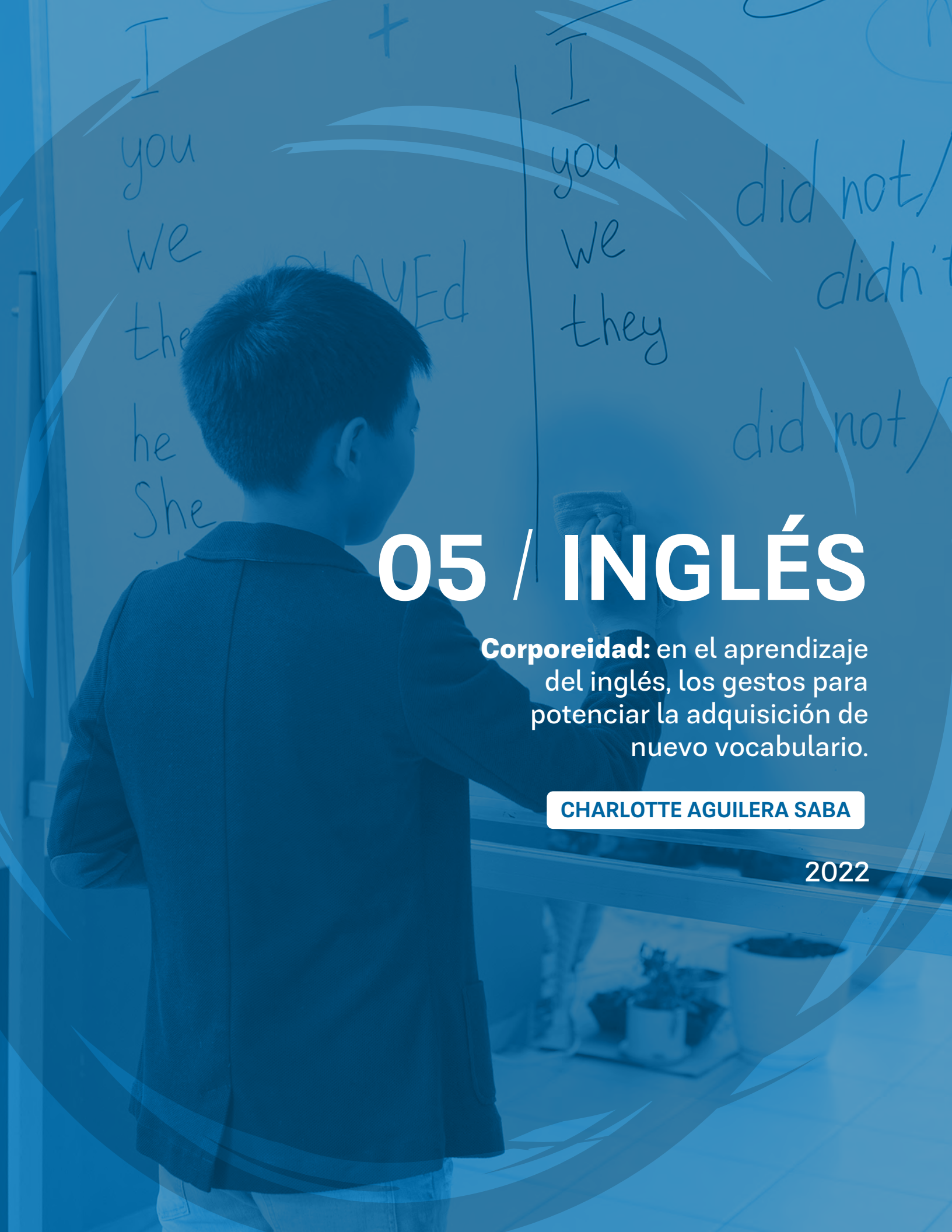
Atender la carencia del desarrollo de la creatividad que existe actualmente en nuestro país es de carácter urgente, pues al dejarlo cada vez más de lado puede ir desapareciendo. Debemos entender la creatividad como una cualidad y habilidad sumamente positiva y necesaria para el individuo y para la sociedad, aunque día a día se subestime. Esta metodología y estas estrategias pueden ser útiles para realizar una unidad de creación musical, fortaleciendo ese eje en las clases de música y, a la vez, motivando más a los estudiantes. Tenemos la oportunidad de aprovechar el arte para sensibilizar a nuestros alumnos, para ayudarlos a expresarse y para evitar que vayan perdiendo esta habilidad tan útil, entretenida y positiva como lo es la creatividad. Por esto, debemos preguntarnos cómo podemos formar un espacio de confianza con los estudiantes, donde puedan dejar el pudor de lado y aprovechar ese espacio para desarrollarse en otras áreas que no se suele hacer en otros ramos. Pensemos en cómo sensibilizarlos ante el ambiente sonoro, luchando con los múltiples estímulos constantes de nuestra cultura, y enseñarles a escuchar la música, a sentirla, a vivirla y a explorarla, pudiendo dejar a un lado las pantallas, los juicios y la mentalidad de que estudiar música es “inútil”, porque en una sociedad obsesionada con ser productivo y funcional, se da el mensaje de que lo “inútil” no vale la pena.



Bibliografía

- Barreto-Villanueva, A. (julio, 2012). El progreso de la Estadística y su utilidad en la evaluación del desarrollo. Papeles de población, 18(73), 1-31.
- Calvo, C. (2012). Del mapa escolar al territorio educativo. Editorial Universidad de la Serena.
- Criado, M. (25 de junio, 2015). El alzhéimer no puede con la música. El País. https://elpais.com/elpais/2015/06/23/ciencia/1435064927_042235.html
- Díaz, M. y Riaño, M. (2007). Creatividad en educación musical. Editorial Universidad de Cantabria.
- Elisondo, R. (diciembre, 2015). La Creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. Revista Actualidades Investigativas en Educación, 15(3), 1-23.
- Fernández, Flory. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. Revista Ciencias Sociales, 2(96), 35-53.
- Fundación Botín. (2012). ¡Buenos días creatividad! Hacia una educación que despierte la capacidad de crear. Editorial Fundación Botín.
- García-Lastra, M. (agosto, 2013). Educa en una sociedad contemporánea, hacia un nuevo escenario educativo. Convergencia, 20(62), 199-220.
- Klimenko, O. (junio, 2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. Teoría de la educación, 11(2), 191-207.
- Land, G. (2011). The Failure Of Success [sesión de conferencia]. Tedx Talks. Arizona, Estados Unidos. <https://www.youtube.com/watch?v=ZfKMq-rYtnc>
- López, O. (noviembre, 2008). Enseñar creatividad, el espacio educativo. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, 1(35), 61-75.
- Méndez, M. y Ghitis, T. (2015). La creatividad: Un proceso cognitivo, pilar de la educación. Estudios Pedagógicos, 41(2), 143-155.

- Ministerio de Educación. (2019). Bases Curriculares 1º medio. Gobierno de Chile.
- National Education and the Arts Symposium. (2005). Backing Our Creativity. Australia Council for the Arts.
- Robinson, Ken. (2006). Do Schools Kill Creativity? [sesión de conferencia]. TED. California, Estados Unidos.
https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity?language=es
- Santaella, M. (diciembre, 2006). Evaluación de la creatividad. Revista Universitaria de Investigación, 7(2), 89-106.



05 / INGLÉS

Corporeidad: en el aprendizaje del inglés, los gestos para potenciar la adquisición de nuevo vocabulario.

CHARLOTTE AGUILERA SABA

2022



Resumen

La siguiente investigación es de carácter cualitativo, con diseño de investigación-acción. Este estudio se realizó en un Octavo Básico de colegio privado bilingüe. Se buscó diseñar estrategias que incorporaran el uso de los gestos como despliegue corpóreo para potenciar la adquisición de nuevo vocabulario en la enseñanza y aprendizaje del inglés. Esta inquietud nace de observaciones en aula que demostraron que las y los estudiantes manifestaban una inquietud corporal al momento de comunicarse de manera oral. Específicamente, hacían uso de gestos, de manera inconsciente y natural, cuando no recordaban palabras claves o cuando simplemente carecían de vocabulario. Frente a este fenómeno se trató de buscar la relación entre el gesto y la memoria. La metodología de investigación constó de tres etapas determinadas por los objetivos específicos de investigación de analizar estrategias de enseñanza tradicionales, diseñar secuencias didácticas que incorporen el uso de los gestos y evaluar la efectividad de la incorporación de los gestos como herramienta pedagógica. Los resultados obtenidos se condicen con la literatura revisada que establece que los gestos potencian la memoria. Como conclusiones, se invita a replicar esta experiencia y a tener en cuenta que, si bien el uso de los gestos es una excelente estrategia para incorporar nuevo vocabulario, es necesario considerar que existen estudiantes que no se sentirán cómodos, por lo tanto, darles la opción de no realizar el gesto, pero sí, que lo imaginen porque de ese modo se estará activando las zonas sensoriomotoras que potencian la memoria.

Palabras clave: gestos, corporeidad, enseñanza del inglés.



Introducción

Frente a la adquisición del lenguaje, la mente y el cuerpo no son dos sistemas distintos en cuanto a la cognición, el cuerpo no es un mero transporte, sino que, también es mente. A través de la corporeidad podemos generar y a la vez potenciar los procesos cognitivos. Por lo tanto, sería apropiado decir que la corporeidad es cognición en sí misma. Sin embargo, como lo plantea Macedonia (2019), en el campo de la educación existe una visión predominantemente cerebrocentrista arraigada por la dualidad cartesiana, que nos lleva a pensar que si los alumnos permanecen quietos y atentos en la sala de clases aprenderán mejor, asimismo, la mayoría de los programas educativos se rigen por teorías racionalistas, las cuales separan la mente del cuerpo (Macedonia, 2019). Es así que se establece entonces, una noción de intelectualidad y desarrollo académico, donde se asocia buen desempeño con procesos que situamos solamente a nivel mental. No obstante, existe evidencia que sitúa al cuerpo como agente clave de aprendizaje (Maturana y Varela, 2000).

Actualmente, diversos estudios establecen que los despliegues corpóreos, como la realización de gestos icónicos que acompañen el aprendizaje de nuevo vocabulario, logran potenciar la adquisición de este, tanto en L1 (lengua materna), como en L2 (segunda lengua) (Rosenthal-von der Pütten, Bergmann, 2020). Asimismo, desde la neurociencia se ha levantado evidencia que sostiene que existe estrecha relación entre lenguaje y la activación de conexiones sensoriales en el sistema sensorio motriz (Pulvermüller, 2005). Es así como se plantea desde la perspectiva de la cognición corporizada, que la mente no opera de manera aislada, sino que, es vista como parte de un sistema de procesos cognitivos que se sustentan en la corporeidad (Macedonia, 2019). Es relevante mencionar que, tras observaciones de estudiantes realizando exposiciones orales, se puede ver que al momento de no recordar cómo decir algo, comienzan a mover el cuerpo (manos, haciendo aspavientos), en busca del significado. Este accionar natural y orgánico es debido a que, “acompañar las palabras con gestos que las representan implica a redes sensoriales y motoras extensas que involucran a la memoria explícita (consciente), pero también a la memoria implícita (inconsciente), y ello podría favorecer la consolidación del nuevo vocabulario” (Macedonia y Mueller, 2016, p. 11).

Llevado esto a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, podemos decir que nuestro Currículo Nacional propone un enfoque comunicativo (Communicative Approach) a la hora de enseñar, este nos invita a crear situaciones basadas en la vida real, donde las habilidades lingüísticas productivas y receptivas se trabajen de manera simultánea, dándonos la oportunidad de incluir el entorno y la corporeidad de manera orgánica y acorde con los principios exigidos por el programa de enseñanza y aprendizaje del inglés. Frente a este escenario, tenemos la oportunidad de valernos de los gestos, mediante el *enactment*

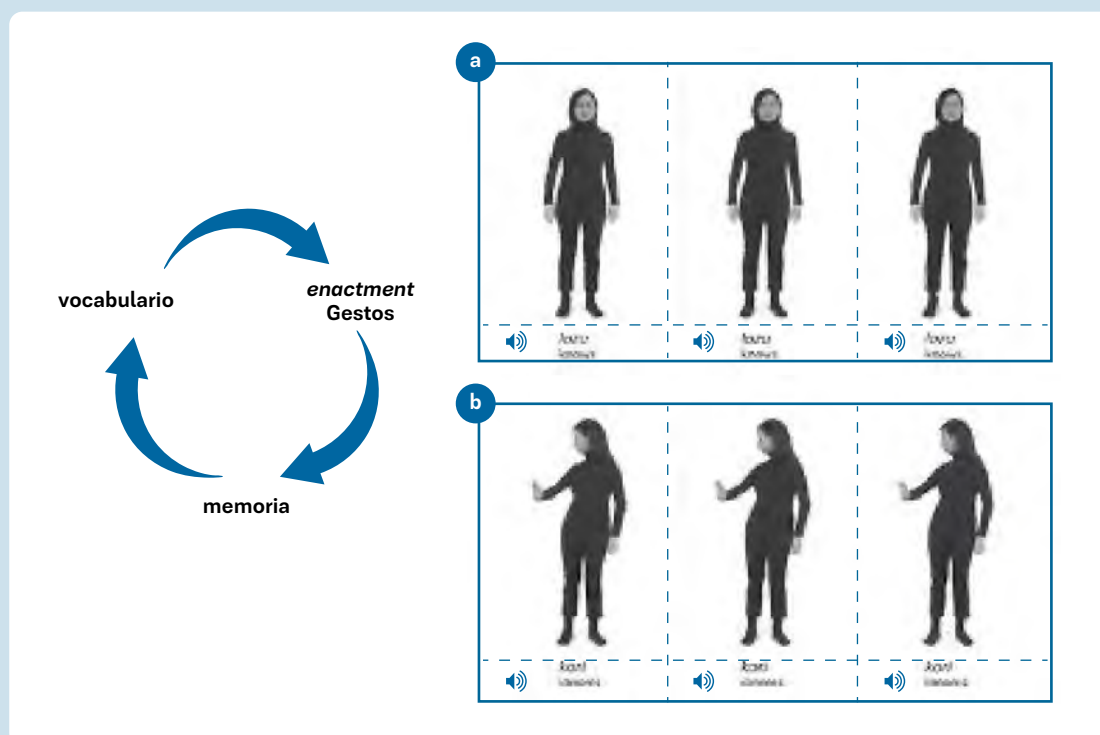
(representación con gestos), como estrategia educativa, ya que, al trabajar basándonos en actividades cotidianas, su incorporación respondería a la naturalidad de las actividades de la vida real. Así también lo planteaba Asher (1969), con su teoría de la Respuesta Física Total, donde a través del manejo de imperativos, se promueven las acciones físicas en los estudiantes, creando de ese modo, una unión entre la palabra y la motricidad, lo que da lugar a mejorar la capacidad de respuesta y asimilación.

Así, las teorías corporizadas, pretenden situar a la corporeidad como elemento sustancial e innegable de cognición, dado que su inclusión como recurso pedagógico potencia el aprendizaje y enseñanza, demostrando así, que el cuerpo es un aparato cognitivo en sí mismo. En cuanto a la incorporación de una segunda lengua, los despliegues corpóreos mediante el *enactment* (representación mediante gestos) son esenciales para mejorar la comunicación, potenciar la memoria y de ese modo, aumentar la comprensión, incorporación y entendimiento de nuevo vocabulario (Cohen, R. L., 1989). Macedonia y Knösche (2011), en la conclusión de su artículo investigativo *Body in Mind: How Gestures Empower Foreign Language*, señalan que el *enactment* es un fenómeno fascinante de cognición encarnada/corporeizada, dado que potencia la memoria de palabras concretas y abstractas. Del mismo modo, arguyen que el *enactment* o representación con gesto, mejora las habilidades productivas del lenguaje. Frente a estos y otros hallazgos previos realizados por otros autores, concluyen que el *enactment* puede ser considerado como una poderosa herramienta para favorecer las instrucciones y aprendizaje de una lengua extranjera.

El presente artículo de investigación propone como estrategia pedagógica el uso del *enactment* (representación con gestos) para potenciar la memoria, con el fin de mejorar la comprensión e incorporación de nuevo vocabulario en la didáctica del inglés. Es importante mencionar que esta estrategia se implementará de manera bidireccional (Tellier, 2005), es decir, tanto para aprender como para enseñar se realizarán los gestos, dando lugar así a que los estudiantes tengan el espacio para poder realizar sus propios gestos. Esto último, puesto que se ha demostrado que si uno mismo codifica las acciones verbales mediante gestos que las representen (*Self performed task, SPTs*), se obtendrán mejores resultados que si solo se escuchan u observan (Engelkamp, J., Zimmer, H.D., Mohr, G. et al., 1994).

Esta investigación se encuentra dentro de un marco de diseño de investigación-acción con enfoque cualitativo y sustentada en teorías de la cognición corporizada. El presente proyecto de investigación se desarrolla en la clase de lengua inglesa del curso Octavo Básico de un colegio privado bilingüe de la Región Metropolitana, que consta de 15 estudiantes en aula, de los cuales 4 poseen un nivel B1; 9 de ellos A2; y los otros 2 restantes A1, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). En este curso se implementarán

secuencias didácticas que creen una unión entre lo que se aprende y enseña de manera simbólica e intelectual, para en ese lugar, ubicar procesos relativos a la corporeidad que entreguen un mayor sustento al aprendizaje y enseñanza. Se medirá si el *enactment* realizado durante las instrucciones por la docente y a su vez por los propios estudiantes, al potenciar la memoria, favorece la incorporación de nuevo vocabulario.



Vocabulario potenciado en torno a la incorporación de despliegue corpóreo a través de *enactment* (representación a través de gestos).

Para lograr lo mencionado anteriormente, se realizarán dos intervenciones pedagógicas, la primera se desarrollará de manera tradicional, es decir sin despliegues corpóreos. El objetivo será la introducción de nuevo vocabulario con apoyo visual. Luego, se levantará evidencia de manera oral (estudiantes participando de actividad grupal) y de manera escrita (guía de

trabajo). Finalmente, a través de un ticket de salida, se realizarán preguntas de metacognición. En la segunda intervención, se realizará la misma clase, pero esta vez la introducción del nuevo vocabulario se acompañará de despliegue corpóreo mediante el *enactment* (representación a través de gestos), levantando evidencia mediante la misma metodología que se aplicó en la primera sesión.

En esta revisión se intentará responder a la pregunta de investigación ¿de qué manera la incorporación del gesto como despliegue corpóreo puede potenciar la adquisición de nuevo vocabulario en la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa en estudiantes de Octavo Básico de un colegio privado bilingüe durante segundo semestre del año 2022? Para esto, la estructura que se presentará se basará en los objetivos de investigación, cuyo objetivo general será incorporar el uso de gestos como herramienta pedagógica para potenciar la adquisición de nuevo vocabulario en el contexto ya mencionado. Con el fin de alcanzar este objetivo general, el primer paso será analizar el proceso de aprendizaje e incorporación de nuevo vocabulario. El segundo, será diseñar estrategias de aprendizaje y enseñanza del inglés que incorporen el uso de los gestos como herramienta pedagógica para potenciar la adquisición de nuevo vocabulario en la enseñanza y aprendizaje del inglés. Y el último paso será evaluar la efectividad de la aplicación de las estrategias de integración de los gestos como herramienta pedagógica para potenciar la adquisición de nuevo vocabulario y en la enseñanza y aprendizaje del inglés, en el contexto antes descrito.

A modo de cierre, se abordará una conclusión, en la que se reforzará la idea del beneficio de los gestos y se invitará a la incorporación de estos para potenciar el aprendizaje. Del mismo modo, se reflexionará sobre la corporeidad como medio de cognición en sí misma, sobre sus múltiples despliegues y sobre la manera en que algunos de estos podrían potenciar otros aspectos del aprendizaje del inglés. Esto último dará lugar a nuevas interrogantes, como, por ejemplo, ¿de qué manera la incorporación de las emociones como despliegue corpóreo pueden potenciar las destrezas lingüísticas productivas (writing & speaking) en el aprendizaje y enseñanza del inglés?



Marco Teórico

Gestos, corporeidad y memoria: incorporación de nuevo vocabulario en la enseñanza del inglés

Según el Diccionario de la Lengua Española (RAE) el significado de gesto es: Movimiento del rostro, de las manos o de otras partes del cuerpo, con que se expresan afectos o se transmiten mensajes. Su etimología, de acuerdo con el Diccionario de Oxford: del latín *gestus* 'actitud o movimiento del cuerpo', derivado de *gerere* 'llevar', 'conducir, llevar a cabo (gestiones)', 'mostrar (actitudes)'. Los gestos representativos o icónicos "categorizan a los movimientos de la mano-brazo que mantienen una relación perceptual formal de similitud con el contenido semántico de la expresión lingüística a la que acompañan" (Menti y Rosemberg, 2017, pp. 455-475). Podemos decir entonces que el gesto no existe sin cuerpo, el gesto potencia un contenido que quiere ser entregado a otro. En otras palabras, nuestra corporeidad potencia el lenguaje mediante gestos. Pero no solo eso, el cuerpo es estar presente, a través de este y sus despliegues comprendemos el mundo lo asimilamos y aprendemos. "En la corporeidad se está en el mundo y en ella misma se cataliza el mundo y la persona, se significa y se simboliza" (Toro-Ávalo, 2010, p. 53). El cuerpo nos posiciona en el mundo y por corporeidad entendemos todo lo relativo a este y sus despliegues. Para Barroso (1987) la corporeidad es:

“Experiencia física, imagen física, expresión total, expresión facial, postura, actitudes corporales, movimiento. Cuerpo hace alusión a pararse, sentarse, caminar, moverse, comer, reírse, amar, saltar, mantenerse en equilibrio, expresarse, sentirse bien, estar sano, disfrutar, sentir y vivir. Cuerpo es toda la actividad del hombre. Y en el cuerpo se registran, segundo a segundo, todos los procesos, aun los más insignificantes, que se están suscitando dentro de cada individuo. El cuerpo es un monitor de la autoestima.” (pp.117-118)

A partir de las teorías corporizadas, las cuales sitúan al cuerpo como elemento clave del sistema operativo mental, se establece que corporeidad es cognición en sí misma, por lo tanto, su incorporación en las estrategias de enseñanza y aprendizaje es un recurso invaluable. Desde la perspectiva unidual, mente y cuerpo deben ser considerados como un todo global en cada uno de los actos de enseñanza y aprendizaje. De manera que, para vivir intensamente la educación, hay que tener la disponibilidad corporal, lo cual se logra sólo cuando nos hemos apoderado profundamente de todas nuestras posibilidades motrices. Para

ello, cada docente, independientemente de la asignatura que le corresponda administrar debe incorporar experiencias quiasmáticas en su misión de enseñar (Pateti, 2007, pp. 105-130). Con esto, Pateti (2007), invita a una docencia que se valga del cuerpo como extensión de la mente y que considere mente-cuerpo como un sistema de cognición unificado, en el cual la corporeidad y sus despliegues sean valorados como recursos generadores de cognición, de aprendizaje y entendimiento, ya que si se busca una enseñanza y aprendizaje profundo, orgánico, y distendido se debe proporcionar instancias de interacción entre individuo y su entorno, puesto que, la simple manipulación de símbolos no contiene significado; para que los símbolos adquieran significado, es necesario que los agentes tengan experiencias directas en interacción con el mundo de manera corporizada, situada y cimentada (Harnard, 2001, pp. 253-273).

Del mismo modo lo plantea Maturana y Varela (1990), quienes abogan por una comprensión del mundo a partir de los despliegues corpóreos y establecen que todo hacer es un conocer y todo conocer es un hacer, por lo tanto, el aprendizaje se constituye como un hacer definido y configurado desde el despliegue y repliegue de la corporeidad en su constante confluencia con el entorno. Entonces, como ya se dijo en un comienzo el gesto no existe sin cuerpo, por lo tanto, lo que se debe hacer primero, es reconocer la importancia y el valor de la corporeidad como cognición en sí misma. Sobre la base de esta noción, es que situaremos a los gestos como una poderosa herramienta pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa, en este caso, exclusivamente para potenciar el aprendizaje de nuevo vocabulario.

Cuando hablamos de vocabulario, nos referimos a un conjunto de palabras que conforman un idioma. Este componente juega un papel central en la enseñanza y el aprendizaje del inglés, ya que, sin un vocabulario adecuado, los estudiantes no pueden comprender ni expresar sus propias ideas. Wilkins (1972) enfatizó esta importancia de manera elocuente al afirmar que, aunque la gramática es esencial, el vocabulario es imprescindible, ya que sin él no se puede lograr nada. Considerando lo anterior, es indispensable potenciar la incorporación de vocabulario, lo cual se facilitaría mediante el apoyo de los gestos, ya que diversas investigaciones en el campo de la neurociencia han demostrado una estrecha relación entre los gestos y la adquisición de nuevo vocabulario, debido a que favorece la memoria más que si solo se utiliza material visual o auditivo para su comprensión (Zimmer, 2001).

Respecto a la memoria, según el Diccionario de la Lengua Española (RAE), es la facultad psíquica por medio de la cual se retiene y recuerda el pasado. Por otro lado, según la neurofisiología del aprendizaje la memoria es el proceso por el que el conocimiento es codificado, almacenado, consolidado, y posteriormente recuperado. El aprendizaje y la memoria son procesos íntimamente relacionados. No se consigue separar el aprendizaje de la memoria, ni resulta posible realizar dicha distinción dentro del circuito neuronal. La medida de lo aprendido se relaciona con la memoria, siendo ésta la expresión de la capacidad de

recuperar informaciones adquiridas (Madrid, 2010).

De acuerdo con Stahl (2005), para potenciar la memoria de largo plazo en el aprendizaje de nuevo vocabulario es esencial exponer al estudiante a diferentes formas de presentar la misma palabra, es decir que se enseñe de diferentes maneras y bajo distintos contextos. A medida que se trabaja para incrementar la memoria de largo plazo, se beneficia la memoria de trabajo, específicamente si se emplean gestos para apoyar la integración de nuevo vocabulario, puesto que existe evidencia que demuestra que los gestos potencian la memoria de trabajo al activar el área visuoespacial y auditivo, fomentando la memoria de trabajo y largo plazo.

Siguiendo en el plano de gestos y memoria, algunos estudios se refieren directamente al poder de los gestos para recordar y registrar información, como se devela en el experimento realizado por Glenberg (2011), en el que se demostró que cuando niñas/os manipulaban juguetes representando la acción de lo que leían, mejoraban la comprensión lectora y absorbían mayor vocabulario y si los profesores les enseñaban a los niños/as a imaginar esas simulaciones se generaban los mismos resultados. Además, acompañar el aprendizaje de una segunda lengua con gestos significativos al momento de aprender, fomenta a que los estudiantes codifiquen información verbal importante, la cual recordarán y reconocerán de manera eficaz (Tellier, 2008).

Cohen y Otterbein (1992), realizaron un estudio donde a partir de tres modalidades distintas se les presentó a un grupo, oraciones que luego tenían que recordar. Al primer grupo se les mostró un video con oraciones por escrito, al segundo, las mismas oraciones, pero acompañadas por gestos representativos y al tercer grupo, lo mismo, pero esta vez los gestos no eran representativos. Los resultados arrojaron que los sujetos del grupo dos, que estuvieron expuestos a las oraciones acompañadas de gestos representativos, recordaron más palabras que los otros participantes. Entendiendo gestos representativos como gestos que se relacionen de algún modo con el significado. Este estudio demuestra, entonces, que en el caso del lenguaje, las palabras acompañadas con gestos representativos al momento de enseñarlas potencian el aprendizaje mediante la memoria.

Un estudio similar realizado por Tellier (2009), el cual buscaba levantar evidencia de la importancia de los gestos representativos realizados por los docentes cuando enseñan vocabulario, arrojó evidencia de la efectividad de enseñar mediante gestos el significado de diversas palabras. Ahora bien, es efectivo enseñar vocabulario mediante gestos, ya así lo han demostrado investigaciones en el campo de la neurociencia y la psicología, pero es aún más efectivo, que, junto a esto, la persona que está aprendiendo también incorpore sus propios gestos. Es decir, que, al recibir input verbal, ya sea escrito u oral, realice gestos

representativos, ya que esto potencia la memoria en la adquisición del lenguaje.

Esta técnica de representación con gestos se denomina *Enactment*, del inglés *enact*, *acting-out*, actuar, representar. A su vez, se entiende como *enactment effect*, el efecto que produce en la memoria el *enactment* (Engelkamp & Krumnacker, 1980). Entiéndase, por *enactment*, representación a través de gestos. A fines de los 80's Cohen, R. L. (1989), en su artículo *Memory for action events: The power of enactment*, establecía que los efectos del *enactment* en la memoria, el lenguaje y sus implicaciones en la educación e incluso en la cognición entraban en discusión. Es decir, se comenzaba a considerar sus aportes en el área del aprendizaje.

Actualmente, estudios que relacionan la importancia del *enactment* con el lenguaje y la memoria (Goldin-Meadow, 1997; Namy & Waxman, 1998; Corts & Pollio, 1999; Church, Kelly & Lynch, 2000) se han llevado a cabo ya desde hace tres décadas, pero, aquellos que se centran específicamente en el área de la adquisición de una segunda lengua son nuevos, sin embargo, todos apuntan a la efectividad de la incorporación de los gestos mediante el *enactment* para potenciar la memoria y la incorporación de nuevo vocabulario.

Una de las primeras investigaciones empíricas sobre los gestos emblemáticos para potenciar la memoria en la adquisición de una segunda lengua fue realizada por Quinn-Allen (1995) y sus resultados demostraron que aprender gestos emblemáticos acompañado de expresiones convergen en mayor capacidad para recordar. Además, quienes estuvieron expuestos a los gestos olvidaban menos expresiones que aquellos que no fueron expuestos a gestos significativos. Luego, Macedonia y Knösche (2011), obtuvieron resultados similares en sus estudios y además, levantaron evidencia de que se potenciaba la memoria a corto y a largo plazo gracias a los gestos.

El aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera requiere de todas nuestras capacidades cognitivas, es por esta razón que incorporar los gestos como despliegue corpóreo, puede resultar una muy buena opción para potenciar la adquisición de nuevo vocabulario. Así como utilizamos apoyo visual para ilustrar significado, podríamos valernos también, de la experiencia del hacer, es decir, dar lugar a que los estudiantes puedan materializar significado mediante su corporeidad. Esto no solo potenciará la memoria, sino que fomentará su propia existencia, al poder generar experiencia más allá del lápiz y el papel.

Sin embargo, las tensiones de incorporar despliegues corpóreos o visualizar un aprendizaje corporizado aún existen y estas podrían provenir, como lo plantea Macedonia (2019), de la pedagogía, dado que ésta encuentra sus raíces arraigadas en la filosofía, donde la dualidad cartesiana (Descartes, 1637), juega un gran papel en la concepción mente cuerpo, la cual deja

fuera todo lo relativo al cuerpo con respecto a la cognición y considera al cuerpo como mero transporte y a la mente como algo abstracto donde ocurren los procesos cognitivos. Esta visión llevada a la pedagogía podría influir en la manera en que se forma a los futuros educadores o pedagogos, provocando que se repliquen prácticas basadas en una concepción cerebrocentrista sobre la cognición, puesto que, aún se sostiene cierta inercia de las tendencias racionalistas del siglo XX, que solo concebían el conocimiento si este se sustentaba en la razón. Por otra parte, las prácticas administrativas tampoco dejan mucho espacio para los cambios, dado que se debe seguir una planificación, mayormente articulada en torno a libros de trabajo y material didáctico clásico (Macedonia, 2019).

No obstante, se podría comenzar un cambio basado en la evidencia científica respecto a potenciar el aprendizaje y enseñanza de un idioma valiéndonos de los despliegues corpóreos como herramienta, dado que, con la aparición de las teorías corporizadas, estamos pasando de la dualidad cuerpo y mente a una nueva concepción, la que sitúa al cuerpo como parte esencial e indivisible de los procesos cognitivos.

Asimismo, como nos propone, Battán, A. (2015), que a su vez cita a Gallagher (2008), se puede ver el cambio de paradigma, hacia la incorporación de la corporeidad en el ámbito de estudio de diferentes disciplinas, tanto naturales como sociales y humanas (ecología, neurociencias, ciencias cognitivas, antropología, lingüística y filosofía, entre otras), se ha comenzado a vislumbrar, a partir de la década de los noventa del siglo pasado, un cambio de perspectiva y lo que podríamos caracterizar como un nuevo giro que busca paulatinamente imponerse al predominio del enfoque lingüístico operado en los años setenta, tanto por parte de sus adeptos, como de sus críticos. A este nuevo enfoque se lo puede denominar el giro encarnado (o corporeizado) y con él se alude a los programas de investigación que se ocupan de la experiencia corporal y situada (esto es, contextualizada en un entorno o medio determinado) de todo organismo vivo. En el ámbito más reducido de la filosofía y las ciencias sociales, este giro es una reacción contra la larga tradición intelectual que desconocía en sus análisis la importancia del cuerpo (Gallagher, 2008) o en el mejor de los casos, simplemente lo reducía a ser un intermediario más o menos propicio del contacto cognoscitivo y pragmático con el mundo (Battán, A., 2015).

Aquí el autor nos narra lo que acontece actualmente en diferentes áreas de estudios. Estas, nos dice, están teniendo un giro, están dejando atrás un enfoque que solía situar todo proceso cognitivo en un estado representativo y simbólico mental, ajeno a las experiencias materiales, corporales o sensoriales. Nos habla del enfoque encarnado, que abre paso a las teorías encarnadas/corporizadas o Embodied Theories, que se anteponen a la tradición cerebrocentrista de larga data, donde el cuerpo quedaba relegado a mero transportador, sin dar lugar a considerarlo como parte de la cognición.

De este modo, podemos concluir que, gracias a la neurociencia y estudios basados en las teorías corporizadas, se presentan nuevas perspectivas en materias de adquisición de una lengua y se crea terreno fértil para incorporar en la didáctica del inglés los despliegues corpóreos como herramienta pedagógica.

Por último, es importante revisar a Asher con su metodología Total Physical Response. Esta estrategia se basa en la enseñanza de una segunda lengua a través del uso del cuerpo como respuestas al aprendizaje. De este modo, la persona adquiere el conocimiento del idioma de la misma manera que lo hizo con su lengua materna. Además, genera un ambiente distendido y de relaxo en el aula lo que ayuda a potenciar la memoria de trabajo.



Marco Metodológico

El siguiente estudio es de enfoque cualitativo de carácter exploratorio y su metodología es de investigación-acción participativa (Creswell, 2014). Las herramientas metodológicas utilizadas para levantar evidencia durante el proceso pre y post intervenciones fueron las mismas en cada etapa, con variación de contenido trabajado por los estudiantes. Para analizar el proceso de aprendizaje de nuevo vocabulario en la enseñanza y aprendizaje del inglés, se recogieron datos a partir de bitácora de observación. En esta última, la profesora en práctica registró información de un Octavo Básico, durante ocho meses, por ocho horas a la semana. En este proceso se levantó evidencia sobre la relación entre la asimilación y comprensión de nuevo vocabulario sin despliegue corpóreo durante actividades de carácter productivo (*speaking-writing*) y receptivo (*listening-reading*) en clases previo, durante y post innovación.

Junto a este método, también se implementó una entrevista semiestructurada con docente a cargo del grupo de muestra, con el fin de indagar acerca de la percepción de la docente frente al proceso de entendimiento y comprensión de nuevo vocabulario de los estudiantes en clases tradicionales sin despliegue corpóreo, previo a intervención de proyecto.

Por último, se realizó una actividad diagnóstica previo a la innovación, que consta de guía de trabajo, la que se desarrolló durante un módulo de 40 minutos. En esta instancia se trabajaron actividades productivas y receptivas. Estas fueron divididas en *pre-during-post* activities, bajo el enfoque comunicativo de la enseñanza del inglés, donde los estudiantes trabajaron nuevo vocabulario como actividad principal y registraron los métodos que utilizaron para la incorporación de este mismo. Asimismo, se implementó un ticket de salida con preguntas de metacognición, donde las y los alumnos respondieron sobre su proceso.

Luego, en el diseño de estrategias de aprendizaje y enseñanza del inglés que incorporan el uso de los gestos como herramienta pedagógica para potenciar la adquisición de nuevo vocabulario en la enseñanza y aprendizaje del inglés, la evidencia fue levantada de la misma forma que se hizo en la etapa de análisis; de los datos de la bitácora de observación se obtuvo evidencia del proceso de los estudiantes previo-durante- y post intervención, respecto de la activación de la memoria en la adquisición de vocabulario. La guía de trabajo mantuvo la misma estructura y finalidad que la utilizada en la etapa anterior, pero esta vez se incluyó el despliegue corpóreo como eje central. Este fue implementado por los estudiantes. La implementación de esta guía también fue durante dos módulos de 40 minutos cada uno. Además, se trabajó cuestionario de metacognición con preguntas respecto al abordaje de las estrategias de enactment y gestos. En este instrumento los estudiantes registraron sus apreciaciones. En esta etapa, también se trabajó juego didáctico por parte de los estudiantes. En esta actividad los alumnos registraron los resultados en tabla de

registro. Esta levantó evidencia sobre la ausencia o presencia de uso de las nuevas estrategias y fue valorada como lista de cotejo.

Finalmente, para la evaluación de la efectividad de la aplicación de las estrategias de integración de los gestos como herramienta pedagógica para potenciar la adquisición de nuevo vocabulario en la enseñanza y aprendizaje del inglés, se utilizaron los mismos métodos de recolección de datos que en las etapas anteriores con el fin de comparar la información obtenida previa a implementación de proyecto de innovación con la registrada posteriormente. Esto último levantó evidencia de cómo los estudiantes enfrentaron el proceso. Para esto se tomaron en cuenta: niveles de logro, porcentaje de satisfacción con el método de innovación, tipo de registro visual de los gestos implementados versus otro tipo de recurso y medición de activación de la memoria.

La muestra corresponde a un Octavo Básico clases de inglés intermedio, de colegio privado bilingüe del sector oriente de la Región Metropolitana. Esta consta de 15 estudiantes en aula y de ellos y ellas, 4 poseen un nivel B1; 9 de ellos A2; y los otros 2 restantes A1, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). La dinámica de curso es heterogénea, lo que da lugar a dominios de nivel alto, intermedio y bajo. Sin embargo, existe colaboración de pares y dado el enfoque comunicativo se trabaja activamente en la integración de cada uno de los estudiantes. Por otro lado, las y los alumnos son entusiastas y respetuosos ante los desafíos de nuevas propuestas, trabajan activamente en las actividades de desarrollo de las habilidades, sean estas receptivas o productivas. No obstante, en el universo de la muestra, existe un grupo conformado por 3 estudiantes que presentan timidez al momento de realizar exposiciones orales frente al curso. Sin perjuicio de lo anterior, ellas participan de manera activa en la propuesta de innovación presentada.

Por otra parte, dentro de la muestra, se encuentra una alumna con evaluación diferenciada, a quien se le deben adecuar las actividades, para que esté cómoda y pueda participar sin sentirse expuesta.

Los métodos de análisis de datos se establecerán a partir de: lista de cotejo para análisis de tabla de registro de juego didáctico. De rúbrica analítica donde se presentarán parámetros para generar análisis de los niveles de logro pre y post aplicación de proyecto innovación (worksheet-ticket de salida). Asimismo, mediante este último instrumento, se medirá uso apropiado de vocabulario en contexto (párrafo post juego, oraciones en contexto), uso de las estrategias enseñadas, memoria y nivel de actividad participativa en la clase.

Finalmente, se analizarán los cuestionarios y discusiones orales, mediante una codificación abierta, axial y selectiva. Del mismo modo se levantará evidencia presente en entrevista a docente a cargo y bitácora de observación-notas de campo.



Innovación Educativa

La metodología de esta innovación se divide en dos etapas (intervención 1 y 2) relacionadas con actividad diagnóstica del objetivo específico 1 y la implementación didáctica del objetivo específico 2. El objetivo de aprendizaje de cada intervención fue la enseñanza de nuevo vocabulario y que los estudiantes lograsen identificar el nuevo vocabulario en contexto escrito, el uso de este para describir una situación personal y expresar ideas en un contexto dado (Marzano, 2006).

El vocabulario presentado en ambas intervenciones corresponde a la categoría semántica de *compound nouns*. La elección de este se basó en la unidad temática la cual los estudiantes se encontraban cursando en ese momento (*UNIT 10 Around Town*) y al objetivo de aprendizaje 10 del Currículum Nacional, Inglés, Octavo Básico (IN08 OA 10).

Con el fin de que los estudiantes mantuvieran una estructura coherente en relación con el contenido que se encontraban aprendiendo, el vocabulario presentado en las intervenciones 1 y 2-3, fue extraído de su libro de trabajo *Think Plus 1*, Unidad 10, *Around Town*. Del mismo modo, las *worksheet* de trabajo fueron extraídas del libro ya mencionado.

En la intervención 1 (40 minutos, actividad diagnóstica), se realizó una clase de vocabulario en contexto de comprensión lectora. La estructura de la clase se dividió en *pre*, *while and post activity*. Durante *pre-activity*, el vocabulario se presentó a través de definiciones dadas de manera oral e imágenes mediante un *power point* para activar conocimientos previos y para que los estudiantes crearan asociaciones. Junto a esto, se desarrolló actividad de apropiación de las nuevas palabras basada en la creación de un párrafo. Luego en *while-activity*, se realizó lectura de texto sobre la ciudad, el cual abordaba el vocabulario presentado en contexto. En la etapa final, *post-activity*, los estudiantes realizaron actividad oral sobre lectura de texto para utilizar vocabulario en contexto. Finalmente, los alumnos completaron un exit ticket de preguntas de metacognición y una *worksheet* sobre el vocabulario específico, dividida en 3 áreas; memoria, asociación, creación. El texto leído corresponde a la página 96, del libro *Think Plus 1*.

El vocabulario trabajado fue sobre elementos de la ciudad y pertenecía a la categoría de *compound nouns*. En esta primera etapa se presentaron y evaluaron un total de 8 ítems.

*Litter bins - Billboards - Shopping centre - Youth club- Zebra crossing - Cycle lane
- Graffiti walls - skateboard park*

El proceso se basó en la presentación simultánea de definición (oral), descripción (oral) e imágenes (proyección *power point*) de *compound nouns*. Tras establecer el significado, los estudiantes adivinaban el vocabulario. Este procedimiento se realizó del mismo modo con cada palabra. A medida que se obtenía la respuesta, con el fin de crear estímulos multisensoriales de aprendizaje, la profesora anotaba en la pizarra los diversos ítems en un mapa conceptual.

La segunda intervención, se realizó en dos bloques, el primero de 40 minutos y al día siguiente el segundo de 80 minutos. En el primer bloque de la intervención 2 el vocabulario se presentó dentro del contexto *A trip to another city*, descripción de elementos de las calles, carretera y ciudad. La categoría semántica de las palabras fue de *compound nouns*, de los cuales se revisaron 9 ítems (Marzano, 2006).

*Highway - Traffic jam - Downtown - Traffic lights - Crossroad - Roundabout
- Streetlights - Lighthouse - Signpost*

Los elementos utilizados fueron imágenes ilustrativas de las palabras, dibujo en la pizarra de mapa conceptual para registrar las palabras a medida que se revisaban, texto oral para comprensión auditiva, *worksheet*, y juego didáctico. La metodología se basó en estímulo visual, definición de palabras y representación de contexto mediante *enactment* y gesto icónico de palabras claves y lectura oral de texto en contexto por parte de la profesora (Macedonia, 2011, Goldin- Meadow, 2005). Cada palabra que compone los *compound nouns* fue presentada por separado y cada una con su gesto preestablecido por la profesora antes de presentar el vocabulario en contexto.

El primer bloque de la segunda intervención se dividió en 5 etapas: introducción de nuevo vocabulario (representación a través de *enactment* de contexto y gesto icónico para palabras claves por parte de la profesora), trabajo guiado (habilidad auditiva e incorporación de estrategia *enactment* y gesto icónico por parte de los alumnos), creación (habilidad productiva escrita registro en *worksheet* de oraciones con vocabulario revisado) y cierre de clase con discusión sobre la propuesta presentada (*enactment* y gestos icónicos) y resumen de lo aprendido (Macedonia, Kriegstein, 2012).

Durante la etapa 1: la profesora explicó estructura de la clase y dio a conocer que se revisarían *compound nouns* dentro del contexto de '*A trip to the beach*', mediante una estrategia

denominada *enactment* y el uso de gesto icónico. Para mayor entendimiento, la profesora modeló (PAI), a través de un ejemplo, cómo presentaría el vocabulario:

I will present the vocabulary with gestures. For example: I am going to (iconic gesture for to phone) my mother. Very good! (PAI)

Como primera fase de la introducción de vocabulario se presentaron los *compound nouns* por separado y a cada palabra se le asignó un gesto, luego dos de estos gestos icónicos representantes de una palabra cada uno, darían como resultado un *compound noun*. Una vez presentada cada palabra con su respectivo gesto, la profesora comenzó a narrar la secuencia dentro de contexto, donde se entregaba definición, apoyo visual y gesto para las palabras que componían a cada *compound noun* (Spada y Tomita, 2010). Los alumnos adivinaban el significado, nombrando la palabra a partir de la asociación de los gestos previamente establecidos.

-TEACHER: Let's imagine we are travelling to the beach – from Santiago to Viña del Mar- and we are driving our car (enact of the situation-driving on our car) on the (iconic gesture pointing to the air with the finger to represent= HIGH. Moving arms up and down to represent =WAY). STUDENTS: highway (association between gesture for HIGH with the word HIGH. And the gesture for WAY with the word WAY, from that association students guess the meaning by saying HIGH and then WAY).

Gesto icónico para palabra HIGH: apuntar hacia arriba con el dedo.

Gesto icónico para WAY: movimiento de brazos de arriba abajo.

En la segunda fase de la introducción del vocabulario, la profesora, luego de dar contexto, mostrar imagen y definir dice: “*primera palabra*” y realiza gesto para *HIGH*, previamente establecido, luego alrededor de tres estudiantes, al recordar el gesto que representaba a esa palabra, responden: “*HIGH*”. Después de eso la profesora dice, “*sí, HIGH*”, *segunda palabra*” y realiza gesto icónico previamente presentado para la palabra *WAY* a lo que los estudiantes

responden “WAY”, tras hacer asociación con gesto ya establecido. Este proceso se realizó con cada palabra del vocabulario de *compound nouns, elements from a city*.

Para la etapa 2: la profesora leyó un texto situacional sobre futuro viaje a la playa, el cual presentaba estructura verbal de formas futuras acorde a la unidad que los estudiantes se encontraban trabajando, junto con el uso de vocabulario revisado (9 ítems *compound nouns*). Con el fin de estimular la memoria de trabajo a través de estímulo sensorio- motor, en esta actividad se les pidió a los alumnos que cerraran sus ojos y que a medida que escuchasen el texto realizaran de manera espontánea, un gesto icónico cada vez que se presentara el vocabulario previamente revisado y que representaran mediante *enactment* la narración, así como lo había realizado profesora en la introducción. Por otra parte, para un mayor entendimiento de las instrucciones, la profesora modeló (PAI), a través de un ejemplo la manera en que debían realizarlo (Muñoz-Quezada, Gonzales, Lucero, 2009).

INSTRUCCIONES: I am going to read a short story based on the context we have been working. While I am reading, I want you to enact or represent what I am going to be saying and every time you hear one of the new words from the vocabulary we saw, I want you to make a spontaneous gesture to represent that word. Similar to what I have done when I was teaching you the new vocabulary. While you are doing the representation you can also enact your feelings about the story for example:
EJEMPLO: : If I say tomorrow, I am going to the beach, as you can see, I made a gesture like saying yesss!! Because that is something that makes me happy. Now check this: but I am sure there is going to be a traffic jam.

Durante la etapa 3: una vez terminada la práctica guiada, se realizó parte 1 de *worksheet* para evidenciar si la incorporación de *enactment* y de gestos icónicos fomentaba la memoria de trabajo. A partir de input visual (imagen ilustrativa) se les pidió que escribieran la palabra clave y una oración por cada una. Lo que demostró que al haber recreado la narración previa mediante *enactment* y gestos pudieron recordar lo escuchado y de ese modo crear con más facilidad las oraciones. Esta actividad también tenía como finalidad potenciar las instancias de uso del nuevo vocabulario. Luego se realizó la parte 2 de *worksheet* (preguntas), para generar discusión sobre la percepción que los alumnos tenían sobre las estrategias presentadas, para esto la profesora lideró la discusión, generando preguntas y rescatando la información que daban los estudiantes (PAI).

En la etapa 4: se realizó un cierre de clase. Donde la profesora realizó las preguntas (PAI) para guiar a los estudiantes a nombrar lo visto sobre vocabulario a lo que los alumnos contestaron

compound nouns y luego mencionaron las estrategias aprendidas de *enactment* y gesto icónico (Macedonia, Mueller, Friedereci, 2011).

El segundo bloque de la intervención 2 (80 minutos), se dividió en 4 etapas: repaso de vocabulario (presentación de *compound nouns* mediante definición, contexto, *enactment* y gesto icónico), implementación de juego didáctico y creación de texto corto (en parejas, uso de definición, gesto y contexto para la adivinación de vocabulario) discusión en grupos de 4 y luego en clase abierta (sobre el juego a partir de preguntas de *worksheet*) y cierre de clase. Los elementos utilizados en esta intervención fueron *worksheet* y juego didáctico que constaba de un tablero por grupo, dos dados y ficha de registro. No se usó apoyo de imágenes ilustrativas en esta ocasión.

En la etapa uno, la profesora realizó un repaso del vocabulario trabajado en el bloque del día anterior (J. Marzano, 2006). Lo presentó de la misma forma, dando contexto definición y utilizando los mismos gestos icónicos establecidos la clase anterior, junto con modelar cómo se llevaría a cabo la actividad (PAI). En esta ocasión los estudiantes asociaron rápidamente el gesto a la palabra, lo que demostró que el gesto los ayudó a recordar el vocabulario de manera acertada en su totalidad. Asimismo, las y los alumnos también realizaban el gesto al momento de decir la palabra. No se hizo uso de imágenes ilustrativas en esta ocasión.

En la etapa dos, luego de presentar el vocabulario, se organizaron las mesas para que los estudiantes trabajaran en parejas. Una vez organizado el espacio, se explicaron las instrucciones del juego, para un mayor entendimiento la profesora les pidió a dos alumnas que modelaran una partida. El juego contaba de 1 tablero, el cual tenía escritas las palabras trabajadas, con sus respectivas imágenes ilustrativas y enumeradas y dos dados. Las instrucciones eran las siguientes: lanzar los dados sin que el compañero viera, puesto que este asignaba el número de la palabra la cual debían definir, dar contexto y crear un gesto para que el compañero adivinara. Luego se registraba en planilla la palabra y si se había utilizado definición, contexto y/o gesto al momento de representar significado, junto con la información de si el compañero lograba o no adivinar. En su mayoría, siempre se realizaron las tres estrategias para entregar significado. Finalmente, luego de jugar por 20 minutos, en pareja, en la planilla de registro del juego, escribieron texto corto, utilizando al menos 5 palabras de las trabajadas y 3 oraciones en forma futura *be going to*, en concordancia con la unidad de trabajo y texto presentado en el bloque del día anterior.

En la etapa tres, las parejas se unieron en grupos de a cuatro para discutir en torno a preguntas de reflexión respecto al juego y a las estrategias de *enactment* y el uso de gestos icónicos para la incorporación de nuevo vocabulario. Los estudiantes, junto con reflexionar, debían contestar las preguntas por escrito. Luego la profesora lideró la discusión en clase abierta donde las y los alumnos compartieron sus opiniones sobre el juego y las estrategias.

Las opiniones fueron en su mayoría a favor de la metodología implementada y algunos manifestaron recordar con más facilidad, otros, crearon sus propios gestos y recurrían a ellos al momento de tratar de recordar significado. Un estudiante más visual se vio beneficiado en gran medida, ya que, logró contestar toda la lista de vocabulario, porque recordaba el gesto a la hora de registrar la información. También el entusiasmo y compromiso con el juego fue alto, dado que se mantuvieron en la actividad concentrados y participativos en su totalidad. En la etapa cuatro, se realizó un cierre, donde la profesora preguntó a los alumnos qué fue lo que aprendieron y guio a que los estudiantes respondieran, el tipo de vocabulario: compound nouns, las técnicas para representar las palabras: definición, contexto, gestos y dieran su opinión sobre la clase y la metodología implementada. A medida que se levantaba información, la profesora realizaba un mapa conceptual de la estructura de la clase y contenidos trabajados.



Resultados

A continuación, se presenta el análisis de datos obtenidos a partir de bitácora de observaciones, lista de cotejo para guía de juego didáctico, encuesta reflexiva de los estudiantes, rúbrica analítica para guía de trabajo. La muestra consta de 15 estudiantes, sin embargo, la asistencia del total en aula no siempre fue completa. En el caso del periodo de implementación de innovación pedagógica, se alcanzó un total de 14 estudiantes en aula.

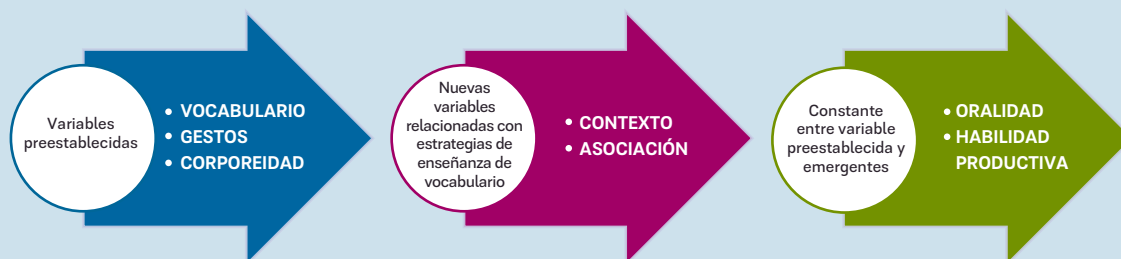
Bitácora de Observación

Los siguientes datos corresponden a observaciones en aula realizadas durante un periodo de seis meses, con un total de 40 clases observadas. Las clases se desarrollaban de lunes a jueves, divididas en dos bloques de 40 minutos y dos bloques de 80. Para analizar la bitácora de observaciones se realizó codificación abierta, axial y selectiva de datos recogidos por profesora investigadora (Huberman y Miles, 1994). Para levantar estos datos se observaron alrededor de 40 clases de inglés de un Octavo Básico nivel B1. De estas se analizaron 28 clases.

Para comenzar el análisis de las 28 clases, los datos se agruparon en 6 áreas de observación. Esto se realizó con el fin de organizar las notas de campo para una posterior categorización de los conceptos emergentes.



Tras codificar se encontraron conceptos relacionados con las variables de investigación preestablecidas; vocabulario, gestos y corporeidad. De estas se desprenden nuevas variables relacionadas con las estrategias utilizadas para presentar vocabulario; contexto y asociación. Por otra parte, emerge como constante entre las variables preestablecidas y las emergentes la categoría oralidad y habilidad productiva.



Se logra apreciar que el vocabulario que se aborda en clases es siempre presentado desde un enfoque inductivo, no explícito y bajo las estrategias de uso de contexto y asociación con la vida personal para dar significado. Del total de las clases analizadas y codificadas, en 1 sola ocasión se presentó vocabulario de manera explícita. Para esto se escribió en la pizarra la palabra *Brave* y se elicitó información, bajo las estrategias de contexto y asociación.

En cuanto a los gestos, se distingue un uso unilateral e inconsciente por parte de las y los estudiantes al momento de expresarse de manera oral. Esto ocurre reiteradas veces cuando se encuentran hablando o exponiendo. En esos momentos, utilizan gestos para apoyar su discurso. Del mismo modo, mueven sus manos cuando se quedan en blanco, como haciendo aspavientos en busca de la palabra exacta.

Se presenta una estrecha relación entre el uso del gesto y la oralidad como habilidad productiva. Esto se refleja en tres esferas discursivas; explicación personal de una idea a partir de contenido trabajado, presentaciones o disertaciones frente al curso y conversaciones informales entre pares, ya sea con relación al contenido o sobre temas personales.

INSTANCIAS DE RELACIÓN ENTRE GESTOS Y ORALIDAD-HABILIDAD PRODUCTIVA

Explicación personal de una idea a partir de contenido trabajado

Conversaciones informales entre pares, ya sea en relación al contenido o sobre temas personales

Presentaciones o disertaciones frente al curso

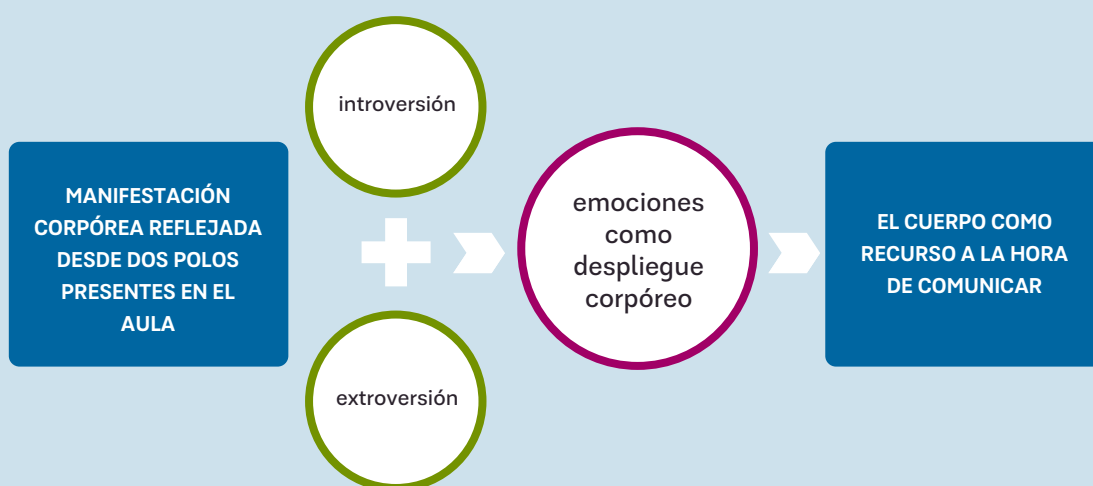
Se puede ver que los estudiantes utilizan gestos con el fin de que su receptor obtenga más información de lo que se dice. En la clase codificada del día 28 de septiembre, la docente a cargo realizó una actividad en la que un estudiante se paraba de espaldas a la pantalla. En esta se proyectaba una imagen de una actividad, *To walk my dog*. Los estudiantes tenían que generar oraciones que dieran cuenta de la actividad. A partir de estas, el estudiante de espaldas a la pantalla debía adivinar. Los estudiantes que daban significado acompañaban las oraciones con gestos y representaciones, *enactment* (Macedonia, 2016). De un total de 15 alumnos, 13 se paraban de sus sillas y hacían uso de los gestos.

Asimismo, se observó que el gesto no solo se utilizaba como herramienta discursiva para potenciar el mensaje que se estaba entregando, sino que también como un potenciador de la memoria. Se pudo ver en reiteradas oportunidades que los estudiantes cuando no recordaban cómo decir una palabra, movían sus manos como dibujando el significado. La mayoría de las veces, luego de realizar esta acción, lograban dar con la palabra adecuada o se aproximaban.



Respecto a la corporeidad, esta se relaciona con el comportamiento de los estudiantes durante las clases. Se levantó evidencia que demuestra una necesidad casi vital de expresarse con el cuerpo. Además, se encontró evidencia que relaciona la corporeidad con la oralidad, habilidad productiva. Esta establece el uso del cuerpo al momento de disertar en clases frente a los compañeros. Este se utiliza, ya sea para distender los nervios durante las presentaciones orales o para contenerlos (Maturana, 2003). Un ejemplo, se presentó en una disertación evaluada. Las estudiantes mantenían una tensión en sus cuerpos al momento de hablar. Eso se reflejaba en la manera que sostenían sus notas de apunte. Las tomaban con fuerza y se aferraban a estas mientras intentaban recordar. Esta tensión corporal se veía presente en estudiantes más tímidos/os. El cuerpo también se veía utilizado como medio de distensión. Durante la misma disertación, los estudiantes más extrovertidos, se movían más y hacían uso del espacio.

A partir de la información obtenida de los datos analizados de bitácora de observación, se establece que los estudiantes utilizan los gestos cuando se comunican de manera oral. Estas instancias discursivas registraron un patrón que se divide en 3 momentos claves de comunicación. Asimismo, se presenta como hallazgo en estos datos, la relación entre el uso de la corporeidad y la personalidad del estudiante. Esto se puede dividir en extrovertido o introvertido. El o la estudiante extrovertida se mueve con mayor distensión y un estudiante introvertido o tímido, muestra una corporalidad contraída y rígida. Estos hallazgos se asocian a una relación entre las emociones y la corporeidad que se presenta en las teorías corporeizadas (Damasio, 1994).



Otro hallazgo se ve en la manera de presentar vocabulario. Este es presentado de manera inductiva y no explícita. De las 28 clases observadas, solo en 1 ocasión el vocabulario fue presentado de manera explícita aproximándose a las estrategias propuestas por Marzano (2006). Esto se debe a que se empleó otro tipo de estrategias, una que apelaba al contexto y a la asociación con la vida personal para llegar a significado.

Los datos obtenidos se condicen con la bibliografía revisada durante esta investigación, en relación con el uso del cuerpo como fuente de cognición (Barsalou, 2008). Del mismo modo, se asocia con bibliografía revisada el hecho que los estudiantes utilicen gestos o se muevan cuando se comunican, debido a la asociación entre sistema motor y lenguaje (Hauk et al. 2004). Es pertinente mencionar que se evidenció que el gesto en muchas ocasiones se utilizaba de manera espontánea e inconsciente por parte de los estudiantes para recordar vocabulario específico. Esto podría apoyar la idea de que el gesto potencia la memoria (Glenberg, 1997).

A partir de los hallazgos y los datos analizados de la bitácora de observación, relativos al aprendizaje y enseñanza de vocabulario, se cree que, junto a la estrategia utilizada de contexto y asociación para abordar nuevo léxico, se podría incluir el gesto como recurso bilateral (realizado por la docente y los estudiantes), como estrategia para presentar palabras claves de forma explícita. Puesto que esto podría ser una herramienta que potencie el aprendizaje y adquisición de nuevo vocabulario.

Lista de cotejo

En intervención de proyecto de innovación, durante juego didáctico, los estudiantes completaron una lista de cotejo. En esta registraban la palabra a definir y debían escribir sí o no, en los casilleros de las estrategias que utilizaban para entregar significado.

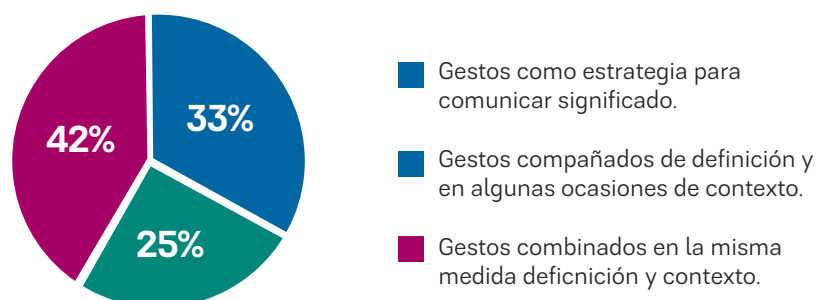
Let's play!
You must write the **word** you are representing and write yes or no if you use a **definition, gesture and/or context** to help your classmate guess the meaning.

WORD	Definition	Gesture	Context	
Traffic light	Yes	No	Yes	
Traffic lights	No	Yes	No	✓
Downtown	Yes	Yes	Yes	✓
Traffic lights	Yes/No	Yes	No	✓
Roundabout	No	Yes	No	✓
Signpost	Yes	Yes	No	✓
High way	Yes	Yes	Yes	✓

Del total de las listas de cotejo analizadas, se obtuvo los siguientes datos:

- 4 estudiantes utilizaron solo gestos como estrategia para comunicar significado.
- 3 estudiantes utilizaron siempre gestos acompañados de definición y en algunas ocasiones de contexto.
- 5 estudiantes utilizaron gestos combinados en la misma medida definición y contexto.

ESTRATEGIAS UTILIZADAS POR LOS ESTUDIANTES PARA ENTREGAR SIGNIFICADO



A partir de estos datos se puede ver que de un 100%, el 33% de los estudiantes hacen uso exclusivo de gestos para comunicar significado. Junto a esto, se evidencia que el 100% de los estudiantes se sirve de los gestos para entregar significado, aun cuando a su vez hayan utilizado otras estrategias. Estos resultados nos demuestran un uso multi estratégico de comunicar y adquirir nuevo vocabulario. Y demuestran que, aunque haya sido la primera vez que trabajaban con gestos, rápidamente los implementaron de manera orgánica como recurso eficaz de comunicación (Goldin-Meadow, 2007).

Por otro lado, al revisar los resultados se evidenció que los estudiantes que participaron de manera más activa durante todo el proceso fueron los mismos que hicieron uso exclusivo de gestos para dar significado. Asimismo, estos resultados se condicen con las notas de campo, donde los datos evidencian que estos mismos estudiantes hacían uso de los gestos de manera inconsciente y espontánea al momento de comunicarse.

Encuestas reflexivas

Los siguientes datos fueron extraídos de encuestas reflexivas presentes en *Exit ticket* (actividad diagnóstica) y *worksheet* de trabajo (actividad innovación). Para analizar se realizó una codificación abierta, axial y selectiva de pre y post intervención.

Exit ticket-actividad diagnóstica

El *exit ticket* fue realizado tras terminada la actividad diagnóstica con el fin de levantar evidencia sobre la percepción de los estudiantes sobre las estrategias utilizadas (tradicionales) para la enseñanza de nuevo vocabulario. Para esto se presentaron dos preguntas de metacognición y reflexión en torno a la didáctica empleada.

Los datos presentes fueron categorizados a partir de las dos preguntas presentadas, de las que emergen cuatro subcategorías.

1- WHAT HELPED YOU LEARN THE NEW VOCABULARY TODAY?

Apoyo visual

Estrategias

2-WHAT DIFFICULTIES DID YOU HAVE WHILE READING?

Nivel de inglés alto

Nivel de inglés intermedio-bajo

En esta subcategoría pertenecientes a la pregunta 1, 5 estudiantes hacen referencia a la categoría “Apoyo visual” como estrategia efectiva para el aprendizaje de nuevo vocabulario (imágenes, mapa conceptual, uso de la pizarra, lectura de las palabras, fotos proyectadas en la pantalla). Esto demuestra que en la enseñanza tradicional de vocabulario es necesario un input visual que acompañe la presentación de los nuevos ítems (Smith, 1993).



Dentro de la subcategoría “Estrategia” de la pregunta 1, 6 estudiantes manifestaron como buen recurso para la adquisición de nuevo vocabulario el uso de contexto, subrayar palabras claves, la forma de enseñar de la profesora (uso de múltiples recursos sensoriales) y toma de conciencia del uso de estrategias. Esto demuestra que explicitar las estrategias utilizadas, más apoyo multisensorial podría potenciar el aprendizaje de nuevo vocabulario (Spada y Tomita, 2010).

Explicitar uso
de estrategias

Potencia el
aprendizaje de
nuevo
vocabulario

Apoyo
multisensorial

En cuanto a la pregunta 2, surgen las categorías de Nivel de inglés alto y Nivel de inglés intermedio-bajo.

2-WHAT DIFFICULTIES DID YOU HAVE WHILE READING?

Nivel de inglés alto

Nivel de inglés intermedio-bajo

Del nivel alto, emergen subcategorías que dan cuenta de un buen dominio del inglés. Esto se expresa en respuestas de 7 estudiantes que manifestaban que no tuvieron problemas porque fue fácil, sin dificultades, sin problema. Sin embargo, en el nivel intermedio-bajo, emergen subcategorías que dan cuenta de un entendimiento menor de la lectura por causa del nuevo vocabulario. Las y los estudiantes expresaban que se les dificultaba el leer, porque no entendían el texto, por nuevos ítems que no habían escuchado antes, vocabulario, comprensión lectora, palabras no conocidas. Esto demuestra que los estudiantes de ambos niveles se valieron de los estímulos multisensoriales y de la explicitación de estrategias, no obstante, solo el nivel alto llegó a una incorporación del nuevo léxico mediante estas estrategias tradicionales. Lo que deja fuera de la apropiación de nuevo vocabulario a 5 de 12 estudiantes.

Worksheet-preguntas reflexivas post innovación

Este instrumento post innovación, se analizó desde dos áreas, 1- uso y apropiación del nuevo vocabulario que será analizado más adelante y 2- cuestionario de preguntas reflexivas sobre el uso de gestos y sus beneficios, que analizaremos a continuación.

Uso del gesto como estrategia

1. ¿Qué piensan de aprender vocabulario usando gestos? -fácil, útil, rápido, efectivo
2. ¿Cómo se sintieron usando gestos? - cómoda, bien, tímido, entretenida
3. ¿Crees que te ayude a recordar de manera más fácil las palabras? -sí -sí...

Post juego didáctico

1. ¿Fue fácil hace la conexión con el vocabulario clave y los gestos? - sí, casi siempre...
2. ¿Crees que los gestos te ayuden a recordar las palabras? - sí, porque me acuerdo del gesto primero y recuerdo la palabra, sí útil para memorizar...
3. ¿Qué más podrías decir de esta actividad? Buena estrategia el uso de los gestos para aprender, para memorizar, entretenido...

Mediante una codificación abierta, axial y selectiva se analizaron las respuestas, cuyas categorías corresponden al tipo de pregunta y sus respuestas dan lugar a las subcategorías que evidencian una relación estrecha entre memoria y gestos para la incorporación de nuevo vocabulario, también destacan el lado lúdico de la actividad y del aprendizaje con gestos. A partir de estos datos, se puede decir que las y los estudiantes se encontraron cómodos y percibieron el uso de los gestos como un buen recurso para potenciar la memoria de trabajo y largo plazo. Es importante mencionar que de 12 participantes solo 1 mencionó no sentirse cómodo con el uso de los gestos, así que se sugiere que se le da la opción al estudiante de no realizar el gesto si no se encuentra cómodo, pero siempre pedirle que, de todos modos, lo imagine, porque el simple hecho de imaginarlo activará el área sensoriomotora que potencia la memoria (Goldin-Meadow, 2005).

Worksheet-aplicación de nuevo vocabulario

El siguiente instrumento fue analizado a partir de una rúbrica analítica que consta de 3 categorías, las que pretenden medir la memoria de trabajo a través de: identificación de la

palabra, apropiación de significado e incorporación de este. Las guías se trabajaron pre y post intervención respectivamente. En estas las y los estudiantes identificaban significado a partir de input visual. Luego creaban oraciones con estas palabras y redactaban un párrafo. Durante la actividad diagnóstica (pre-intervención) el 60% del curso identificó todas las palabras y un 50% creó oraciones con apropiación de significado. Durante innovación (y post intervención), el 100% del curso identificó todas las palabras, un 80% creó oraciones con apropiación de significado en contexto y un 100% incorporó el nuevo vocabulario. Esto demuestra la eficacia de los gestos para potenciar la memoria de trabajo (Muñoz-Quezada, Gonzales, Lucero, 2009). Comparación entre pre y post innovación.

CRITERIOS	ANTES DE LA INNOVACIÓN	DESPUÉS DE LA INNOVACIÓN
Recuerda la palabra (memoria).	60%	100%
Apropiación de significado (aplicación en contexto).	50%	80%
Incorporación de nuevo vocabulario (párrafo de aplicación).	No aplica	100%

En cuanto a estos resultados podemos inferir que el uso de estrategias multisensoriales y el uso de los gestos potencian la memoria de trabajo (Soprano y Narbona, 2007).

Discusión

Tras analizados los datos, podemos decir que existe una relación entre el uso de los gestos y la memoria de trabajo y a largo plazo. Así lo manifestaron los y las estudiantes, lo que sugiere sería una buena estrategia el utilizar los gestos para potenciar la adquisición de una segunda lengua (Macedonia, 2019). Pese a que, en los cuestionarios y observaciones de campo, muestran que todos los estudiantes disfrutaron trabajar con gestos, es importante tener en cuenta que algunos pueden no sentirse cómodos con el uso de esta estrategia, por lo tanto, es necesario dar la opción a los alumnos de no realizar el gesto, pero si pedirles que se lo imaginen (Goldin-Meadow, 2005).

Además, se debe enseñar de manera bilateral, es decir, la docente también tiene que valerse de los gestos para potenciar la enseñanza y aprendizaje (Tellier, M. 2005). Esta estrategia debe complementar el uso de otras estrategias tradicionales para desarrollar una didáctica con input multisensorial para de ese modo generar múltiples instancias de relacionarse con nuevo vocabulario (Muñoz-Quezada, Gonzales, Lucero, 2009). Por otro lado, a través de esta investigación se puede decir que la respuesta a la pregunta de investigación es que los gestos potencian la adquisición de nuevo vocabulario, ya que estos activan la memoria (Tellier, M. 2008).

Finalmente, la bibliografía revisada se condice con los resultados. Es por esto por lo que es necesario implementar el uso de la corporeidad con el fin de potenciar el aprendizaje enseñanza del inglés. Sin embargo, si bien es efectivo, algunas consideraciones no se encuentran presentes en la literatura y vale la pena discutir. Estas consideraciones tienen relación con los hallazgos de esta investigación que se clasifican en bilateralidad, incomodidad y lúdico. En cuanto a la bilateralidad es esencial que no solo el estudiante realice el gesto, sino también la docente. Sobre la incomodidad, es importante siempre considerar la opinión del estudiante y nunca forzar los despliegues corpóreos. Y finalmente, emplear esta estrategia ayudará otorgando un sentido lúdico en el aula.



Conclusiones

Podemos decir que quedó demostrado a lo largo de este proceso que los estudiantes se ven beneficiados con el uso de los gestos como herramienta pedagógica para potenciar la adquisición de nuevo vocabulario. Esto se vio reflejado en los datos obtenidos en las distintas etapas de esta investigación. Además, estos últimos, se condicen con la literatura revisada. Durante cada etapa, se levantó evidencia que respalda lo que establecen distintos autores con relación a la eficacia de los gestos como estrategia para integrar nuevo vocabulario (Rosenthal-von der Pütten, Bergmann, 2020, Maturana y Varela, 2000, Pulvermüller, 2005, Macedonia y Mueller, 2016, Cohen, R. L., 1989).

Respecto a esta eficacia se puede ver una estrecha relación entre la activación de la memoria de trabajo y de largo plazo y el uso de los gestos para potenciar la incorporación de nuevo vocabulario (Macedonia y Mueller, 2016, Cohen, R. L., 1989, Pulvermüller, 2005, Goldin Meadow, 2005). Esto se evidenció en que los estudiantes tras aprender nuevo vocabulario acompañado de gestos realizaban sus actividades sin necesidad de preguntar por significado. Mientras que cuando se les enseñó vocabulario sin uso de gestos, las preguntas por significado fueron reiteradas.

Asimismo, los estudiantes manifestaban sentir que les era más fácil recordar las palabras aun cuando hubiese pasado el tiempo. Eso también quedó demostrado en la creación de oraciones y de párrafos donde los alumnos incorporaron con apropiación el nuevo vocabulario y desarrollaron oraciones basadas en contexto personal. Además, en discusiones orales durante la innovación y en notas de campo se pudo observar que se repetía la palabra memoria y recordar, en las narrativas de los estudiantes.

Desde la perspectiva de los objetivos específicos de investigación, se debe mencionar que en la etapa de analizar el proceso de aprendizaje e incorporación de nuevo vocabulario se observó que las estrategias empleadas para presentar nuevo vocabulario en su totalidad fueron basadas en contexto y no se explicitaba su enseñanza. De igual manera, se observó que los estudiantes hacían uso de los gestos de manera espontánea, inconsciente y natural cuando intentaban comunicarse de manera oral y no recordaban una palabra específica o simplemente carecían de vocabulario.

Este uso natural y orgánico del gesto permitió que fuera una estrategia fácil de incorporar y de ser empleada por los estudiantes como recurso pedagógico para potenciar la memoria. Se pudo observar que los estudiantes hicieron uso de los gestos para comunicarse de manera efectiva. Asimismo, se evidenció que previo a verbalizar una palabra los estudiantes

realizaban el gesto y luego hablaban. Esto último se presenta en la literatura revisada que menciona la relación entre gesto para activar las áreas sensoriomotoras y de ese modo potenciar la memoria (Pulvermüller, 2005, Macedonia y Mueller, 2016, Cohen, R. L., 1989).

Otro aspecto que surge como hallazgo, tiene relación con el sentido lúdico que proporciona realizar actividades que incorporen el uso de la corporeidad. Se pudo observar en las intervenciones que los estudiantes se encontraban cómodos, relajados y a la vez atentos y comprometidos con las actividades. Reían en reiteradas ocasiones y manifestaron en las encuestas y las discusiones orales que el uso de gestos hacía entretenida la clase. Por lo tanto, surge la categoría de sentido lúdico como hallazgo.

Otra categoría que emerge como hallazgo es la bilateralidad que alude a un trabajo de uso de gestos en conjunto con la profesora y estudiantes. De este modo se puede potenciar aún más la adquisición de nuevo vocabulario. Sin embargo, es importante tener en cuenta lo que manifiesta el estudiante, puesto que si no se siente cómodo con el uso de gestos como estrategia se le debe dar la opción de no realizarlos. No obstante, es importante pedirle al estudiante que, de todos modos, se imagine algún gesto, de esto estará activando las áreas sensoriales motoras que potencian la memoria (Pulvermüller, 2005).

Como última categoría de hallazgo, podemos ver la de incomodidad. Si bien, solo 1 de 15 estudiantes manifestó no sentirse cómodo realizando los gestos, es importante tenerlo en cuenta para mantener un sentido inclusivo y no divisor en el aula. Frente a esto, se aconseja dar la opción de imaginar el movimiento para poder activar la memoria.

En cuanto a la enseñanza de vocabulario per se es importante ser explícito en su enseñanza y se debe generar una estructura clara, donde se presenten reiteradas instancias para incorporar nuevos ítems. Del mismo modo, se debe utilizar recursos multisensoriales, contexto y gestos para entregar significado de múltiples formas, con el fin de lograr un aprendizaje más inclusivo y efectivo (Marzano, 2006).

Finalmente, podemos decir que el uso de los gestos como herramienta para potenciar la incorporación de nuevo vocabulario es efectiva, ya que estos activan la memoria de trabajo y de largo plazo, tal como se revisó en la literatura. Por otro lado, el uso de gestos genera instancias lúdicas en el aula, lo que lleva a los estudiantes a trabajar de manera más comprometida y autónoma.

Se invita a incorporar esta estrategia de manera bidireccional, es decir tanto el alumno como el docente deben valerse de este recurso como medio efectivo de comunicación y herramienta para potenciar significado. No obstante, es importante siempre considerar la

opinión del estudiante y si no se siente cómodo con los gestos, se le debe dar la opción de imaginarlo. De esta forma se activarán las zonas sensoriomotoras para potenciar su memoria (Rosenthal-von der Pütten, Bergmann, 2020). Por último, se debe destacar el carácter lúdico del uso de gestos y la fuerza de estos a la hora de potenciar la memoria de trabajo y largo plazo. Por lo tanto, la invitación es a transferir y replicar esta experiencia con el fin de promover el cambio hacia una educación, aprendizaje y cognición corporeizadas.



Bibliografía

- Baquero Castellanos, Silvia, & Segovia Cuéllar, Andrés. (2018). *Cognición corporizada y comprensión semántica*. *Pensamiento Psicológico*, 16(2), 123-134.
- Barroso, M. (1987). *Autoestima: ecología o catástrofe*. Caracas, Venezuela: Editorial Galac.
- Battán, A. (2015). *Corporeidad y experiencia: una relectura desde la perspectiva de la encarnación (embodiment)*. *Itinerario Educativo*, 66, 329-345.
- Bedia G, Castillo, L. (2010). Towards a theory of corporeal mind: *The Influence of Sensorimotor Mechanisms in the Development of Cognition*.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (cap. 4.4.)*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Instituto Cervantes Editorial Anaya.
- Cohen, RL (1981). *On the generality of some memory laws*. *Scandinavian Journal of Psychology*, 22:267-281.
- Cohen, R.L., & Otterbein, N. (1992). *The mnemonic effect of speech gestures: Pantomimic and non-pantomimic gestures compared*. *European Journal of Cognitive Psychology*, 4(2), 113-139
- Church, R. B., Alibali, M. W., & Kelly, S. D. (2017). Why Gesture? How the hands function in speaking, thinking, and communicating.
- De Vega, Manuel. (2005). *Lenguaje, corporeidad y cerebro: Una revisión crítica*. *Revista signos*, 38(58), 157-176.
- Dudschig, C., de la Vega, I., and Kaup, B. (2014). *Embodiment and second language: automatic activation of motor responses during processing spatially associated L2 words and emotion L2 words in a vertical Stroop paradigm*. *Brain Lang.* 132, 14-21.
- Engelkamp, Zimmer, Mohr, Sellen (1994). *Memory of self-performed tasks: Self-performing during recognition*. *Memory & Cognition*. 1994, 22 (1), 34-39.

- García Rabines Diego (2019). *How the body shapes knowledge: Empirical support for embodied cognition*. 2019. Washington, DC. American Psychological Association. 195 pp.pp.
Goldin-Meadow, S. (2003). *Hearing Gesture: How Our Hands Help Us Think*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1w9m9ds>
- Harnad, S. (1990). The Symbol Grounding Problem. *Physica*, 42(1-3), 335-346.
- Harnad, S. (2001). *What's wrong and right about Searle's Chinese Room argument? In Essays on Searle's Chinese room argument*. Oxford University Press.
- Karasawa, Maass (2008). *The role of language in the perception of persons and groups* R. Sorrentino, S. Yamaguchi (Eds.), *Handbook of Motivation and Cognition Across Cultures*, Academic Press, San Diego, CA (2008), pp. 317-341
- Macedonia M. (2014). *Bringing back the body into the mind: gestures enhance word learning in foreign language*. *Front. Psychol.*, 09 December 2014.
- Macedonia M., Mueller K. (2016). *Exploring the Neural Representation of Novel Words Learned through Enactment in a Word Recognition Task*. *Front. Psychol.*, 28 June 2016
- Macedonia M., Knosche T. (2011) *Body in Mind: How Gestures Empower Foreign Language Learning*. *MIND, BRAIN, AND EDUCATION*. Volume 5–Number 4.
- Macedonia, M. & Von Kriegstein, K. (2012). *Gestures Enhance Foreign Language Learning*. *Biolinguistics* 6(3-4): 393-416
- Macedonia M. (2019). *Embodied Learning: Why at School the Mind Needs the Body*. *Front. Psychol.*, 01 October 2019. Sec. Educational Psychology
- Marzano, R. (2004). *Building Background Knowledge for Academic Achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. (2006). *A Six-Step Process for Teaching Vocabulary*.
- Masumoto, K., Yamaguchi, M., Sutani, K., Tsuneto, S., Fujita, A., & M., Tonoike (2006). *Reactivation of physical motor information in the memory of action events*. *Brain Research*.

- Menti, R. (2017), *El rol de los gestos en la construcción de significados en el aula*. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, vol. 22, núm. 3, pp. 455-475, 2017.
- Mora, A. (2015). *Las concepciones sobre el lenguaje y su relación con los procesos cognitivos superiores, en docentes de I Ciclo y II Ciclo de Educación General Básica de escuelas públicas urbanas de tres cantones de la provincia de San José, Costa Rica*. Revista Educación, vol. 42, núm.
- Morsella, M. K. (2004). *The Role of Gestures in Spatial Working Memory and Speech*. The American Journal of Psychology, Autumn, 2004, Vol. 117, No. 3 (Autumn, 2004), pp. 411-424.
- Pateti, Y. (2007). *Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo*. Paradigma, 28(1), 105-130.
- Porter, A. (2012). *A helping hand with language learning: teaching French vocabulary with gesture*. Lang. Learn. J. 1-21. doi: 10.1080/09571736.2012.750681.
- Quinn, L. (1995). *The effects of emblematic gestures on the development and access of mental representations of French expressions*. The Modern Language Journal, 79, 521-529
- Roberts, B., MacLeod, C., & Fernandes, M. (2022). *The enactment effect: A systematic review and meta-analysis of behavioral, neuroimaging, and patient studies*. Psychological Bulletin. Advance online publication.
- Saltz, E. & Sizzanne D. (1981). *Does Motoric Imagery Facilitate Memory for Sentences? A Selective Interference Test*. JOURNAL OF VERBAL LEARNING AND VERBAL BEHAVIOR 20:322-332.
- Tellier, M. (2008). *The effect of gestures on second language memorization by young children*. Gesture 8(2):219-235
- Tellier, M. (2005), *How do teacher's gestures help young children in second language acquisition?* International Society of Gesture Studies, ISGS, Jun 2005, Lyon, France. pp.en ligne. (hal-00433380)

- Toro-Arévalo, S. (2010). *Corporeidad y Lenguaje: La acción como texto y expresión. Cinta de moebio*, (37), 44-60.
- Urrutia M., De Vega M. (2011). *Lenguaje y acción. Una revisión actual a las teorías corpóreas. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, Concepción (Chile)*, 50 (1), I Sem. 2012, pp. 39-67.
- Zimmer, H. D. (2001). *Memory for Action: A Distinct Form of Episodic Memory?* Oxford: Oxford University Press.

06 / HISTORIA

El desafío de tomar apuntes:
estrategias para potenciar el
pensamiento crítico en la
asignatura de Historia¹

NICOLE DELGADILLO GARRIDO

2022

¹ Seminario de grado realizado en el contexto del Proyecto Fondecyt de iniciación N°11220619: "Escritura especializada: géneros discursivos, modelos retóricos y dificultades de producción textual en cinco ámbitos profesionales".



Resumen

Existen habilidades transversales que nuestros jóvenes deben adquirir en el contexto educativo para poder desenvolverse en su futuro. Dentro de estas habilidades se encuentra la toma de apuntes, eje principal del presente trabajo, que será la herramienta para fomentar el pensamiento crítico y la habilidad de síntesis en 24 estudiantes de Octavo Básico de un colegio particular pagado de la comuna de Independencia. Este objetivo se cumplirá a través de la implementación de una estrategia didáctica en el contexto de investigación-acción, la que incluye una cápsula audiovisual, taller y actividades de pensamiento crítico. Todo esto se basa en la problemática encontrada en las clases de Historia, en donde solicitamos a nuestros/as estudiantes tomar apuntes en clases expositivas, sin embargo, no ha sido una habilidad trabajada anteriormente, por lo que se transforma en un desafío casi inalcanzable para los jóvenes. A través de esta investigación-acción y sus estrategias didácticas se logró de manera parcial mejorar tanto la habilidad de síntesis como el pensamiento crítico de los estudiantes participantes de la investigación.

Palabras clave: apuntes, pensamiento crítico, síntesis.



Introducción

“ Si les enseñamos a los estudiantes de hoy como les enseñamos a los de ayer, les robamos el mañana. ”
John Dewey.

Ya cerca de 1900 John Dewey nos invitaba, tal como muestra la cita, a innovar dentro de la educación, para poder educar y preparar a nuestros/as estudiantes para el futuro. Sin embargo, aún en la actualidad, parte esencial de los procesos de aprendizaje son el material de estudio que poseen los estudiantes a la hora de reforzar lo visto en clases, dentro de este se encuentran los apuntes que puedan realizar en el transcurso de una clase, anotaciones de lo que no sale en el power point o incluso el dato anecdótico que nos aportan muchas veces nuestros profesores. Pero ¿cómo esperamos que estos apuntes sean útiles dentro del proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes si nunca les hemos enseñado a realizarlos? Esta es una falencia transversal dentro de las asignaturas de nuestro currículum, sin embargo, se torna aún más notoria en la enseñanza de la Historia, en donde los apuntes de fuentes, nuestro/a docente, videos, entre otros, se transforman en insumos valiosísimos a la hora de reforzar aprendizajes de manera autónoma por parte de los estudiantes.

La toma de apuntes, que será comprendida principalmente como una estrategia de comprensión oral que implica un proceso sociocognitivo, que deja registro físico de lo aprendido por el estudiante (Monereo, 2000), es la que nos guiará dentro de este trabajo, ya que la mejora de esta estrategia, creemos, tendrá efectos positivos en las habilidades tanto de análisis como en el pensamiento crítico propio de la disciplina histórica.

Estas son las primeras nociones conceptuales que serán profundizadas en el transcurso de este artículo, que nos introducen a la investigación-acción que se llevará a cabo. En primer lugar, es relevante situarnos en el contexto de implementación, este trabajo nace por las observaciones realizadas en las clases de Historia de un Octavo Básico. Este curso, pertenece al Colegio Santa María de Cervellón, institución privada ligada al ámbito religioso, al ser administrado por la congregación católica de “Hermanas de nuestra señora de la Merced”, quienes tienen como base la pedagogía de Jesús, en donde incorporan como parte esencial el aprendizaje significativo, ya que Jesús no alimentaba la pasividad sino que los hacía pensar, sin un aula donde se imponen métodos, sino más bien aprender por uno mismo (Colegio Santa María de Cervellón, s/f), lo cual está directamente relacionado a los aprendizajes que se buscan con esta investigación.

Ubicado en Independencia, este colegio y en particular, los 24 estudiantes de su Octavo Básico B, son los principales sujetos que se verán beneficiados de esta investigación-acción. Estos estudiantes se tienen entre 12 y 13 años, encontrándose en un tránsito entre la etapa de operaciones concretas y las operaciones formales (Piaget,1999), por lo que aún no desarrollan de manera profunda el pensamiento crítico, perteneciente a las habilidades de la asignatura de Historia según el plan de estudio del nivel. Esta situación se condice con las observaciones realizadas en las clases de Historia que muestran cómo la toma de apuntes es problemática dentro de esta aula, lo cual también repercute en la capacidad de síntesis y el pensamiento crítico de estos estudiantes. Ambas habilidades buscan ser potenciadas a través de este trabajo.

Comprendiendo el contexto en el cual se enmarca este trabajo, resulta de mayor facilidad entender la ruta a seguir de esta implementación innovadora, la cual tiene como principal objetivo fomentar el pensamiento crítico y la habilidad de síntesis de los estudiantes a través de la mejora en la toma de apuntes en la asignatura de Historia.

Esta propuesta se llevará a cabo en primera instancia, diagnosticando la capacidad de tomar apuntes de los alumnos a través de notas de campos y pautas de desempeño. Por otro lado, se confeccionarán estrategias didácticas que los ayuden a mejorar en su toma de apuntes para posteriormente a través de actividades relacionadas al pensamiento crítico, propio de la disciplina histórica, analizar su nivel de mejora en la estrategia de toma de apuntes, esperando responder: ¿Cómo se potencia el pensamiento crítico y la habilidad de síntesis en estudiantes de Octavo Básico, de un colegio particular pagado, a través de la implementación de una estrategia didáctica para la mejora en la toma de apuntes?.



Marco Teórico

La toma de apuntes: ¿algo que se enseña?

En nuestro currículo nacional se incluye la toma de apuntes solo dentro de objetivos de aprendizaje de Cuarto Medio de la asignatura de Lenguaje (Mineduc, 2009), sin embargo, esta es una práctica que se requiere y en parte exige a nuestros estudiantes desde cursos mucho más tempranos que Cuarto Medio, para que registren clases o aprendizajes relevantes de cada asignatura, no tan solo lenguaje. Este registro se hace particularmente importante y vital en los procesos de aprendizajes que poseen metodologías mayormente expositivas como lo es la Historia, por ejemplo.

A pesar de esta exigencia a nuestros estudiantes, son muy pocos quienes se han detenido a preguntar e investigar qué es efectivamente el tomar apuntes, ya que es una acción que pareciera poseer una definición conocida por todos, sin embargo, esto está alejado de la realidad.

Comúnmente, el tomar apuntes es reconocido como tomar anotaciones de lo que el profesor/a nos relata, sin estar equivocada, esta definición deja muchos cabos sueltos respecto a lo que en realidad esta práctica significa.

Por un lado, desde el Mineduc (s/f) se define como:

“ Anotar los puntos más importantes de una clase o conferencia. (...) requiere de un desafiante ejercicio mental: escuchar lo que dice el profesor mientras presenta o explica un tema, reconocer ideas clave de lo que está hablando (para lo que se requiere poner mucha atención en comprender lo que está diciendo), anotar esas ideas clave “al mismo tiempo” que se sigue escuchando lo que la persona que habla continúa diciendo. Por estas razones, la toma de apuntes mantiene muy activo y concentrado durante la clase, mejora la memorización (porque mientras se está tomando nota hay que seguir escuchando y recordando las ideas clave) y desarrolla en gran manera la capacidad de síntesis.”

Desde esta primera aproximación a una definición más exhaustiva de la toma de apuntes se puede esclarecer que efectivamente es una acción que va mucho más allá de tan solo anotar, la cual involucra distintas habilidades de un estudiante como la memorización, concentración

y particularmente importante para este trabajo, la habilidad de sintetizar lo que es escuchado, por lo que se puede comenzar a apreciar que potenciar la toma de apuntes no solo significa mejorar las anotaciones de un estudiante, sino también las diversas habilidades que se ven involucradas en el proceso.

Esta definición presentada por el Ministerio apunta a la generalidad de este proceso, sin embargo, hay un autor que lo plantea desde una mirada más dinámica, que es que será adoptada dentro de esta investigación, comprendiendo también la diversidad de estudiantes que se presentan dentro de una misma sala. Monereo (2000) nos plantea que la toma de apuntes no es tan solo una acción, sino es más bien una estrategia de comprensión oral, que implica un proceso sociocognitivo, que deja un registro físico de lo aprendido, la cual puede ser llevada a cabo desde distintas perspectivas, dándose distintos tipos de toma de apuntes, que responden a las necesidades o estilos de cada alumno. Esta última idea que nos plantea el autor es clave para la creación de las estrategias didácticas que se crearán en el marco de esta investigación-acción, las cuales apuntarán a abarcar la diversidad presente en el aula.

Organizadores gráficos en la enseñanza de la Historia

Comprendiendo ya que la toma de apuntes es más que solo una reproducción textual de lo escuchado, se puede realizar el nexo entre lo escrito y lo visual, ambas, partes esenciales de esta investigación-acción. La primera parte de lo escrito es abordada a través de la comprensión de lo que significa tomar apuntes, tanto en nuestro currículum nacional como en las diversas investigaciones del tema. Respecto a la segunda parte que posee relación a lo visual, es allí donde toman relevancia los organizadores gráficos. Todos nos hemos visto enfrentados a estímulos visuales tanto en lo académico como en lo cotidiano, ya que este tipo de estímulos se hacen predominantes en nuestra sociedad, por lo que ¿por qué no incluirlos en nuestras prácticas pedagógicas?

Tal como plantea Campos (2005) y Guerra (2017), desde los años 60 que se comenzó a introducir el concepto de organizador gráfico, comenzando por Ausubel planteando los “organizadores previos”, pasando por Joseph Novak y su propuesta de “mapas conceptuales” hasta una definición más contemporánea de Organizadores Gráficos Interactivos (OGIS), por su realización en sistemas computacionales y socializarse a través de las redes.

En este sentido, los organizadores poseen amplias variaciones en cuanto a su nomenclatura, pero concuerdan en ser representaciones gráfico - espaciales, en los que se muestra de forma simplificada la información relevante y las interrelaciones entre ellas, permitiendo de forma

económica y, en un solo “golpe de vista” considerar las partes de un texto que, integradas entre sí forman un todo (Hernández y García, 1997), este carácter visual es el que será beneficioso para la innovación didáctica llevada a cabo para abordar los diversos estilos de aprendizaje presentes en el aula de Historia.

Así como existen variaciones en sus nombres, existe una amplia variedad de tipologías de organizadores gráficos, algunos autores como Guerra proponen 100 tipos de organizadores gráficos, sin embargo, por el tiempo de implementación de esta investigación, serán considerados solo 5: Mapa conceptual, Diagrama Espina de pescado, Líneas de tiempo, Cuadros comparativos y Templo del Saber.

TIPOS DE ORGANIZADORES



La elección de este tipo de organizadores gráficos se sustenta en que son organizadores gráficos que se pueden utilizar tanto para integrar saberes previos, enriquecer la lectura, escritura y el razonamiento (Chávez C. y Melo D., 2012) pero también, para incluir las habilidades propias del pensamiento social, como la temporalidad, espacialidad, indagación, empatía y explicaciones multicausales (Santisteban, A. y Pagés, J., 2011), ya que dentro de su construcción se encuentran elementos en relación al tiempo, jerarquización, causa - consecuencia.



Marco Metodológico

Herramientas metodológicas para el levantamiento de la información

Dentro de la presente investigación-acción se utilizarán diversas metodologías de recolección de información, tales como tomar notas en clase, observación participativa, entre otros, para lograr levantar información desde distintos frentes, lo cual enriquece de sobremanera la investigación y su puesta en marcha (Martínez, 2000). En primera instancia, se abordará a los participantes desde la observación y recolección de datos dentro de algunas clases expositivas con la actividad diagnóstica: “*Tomando apuntes sin guía*”, en donde la docente a cargo del curso dictará una clase de carácter expositivo y pedirá a los estudiantes que tomen apuntes, sin ninguna intervención de su parte, es decir, no indicar qué deberían anotar en sus cuadernos o que podrían omitir. Posterior a esto, se tomaron fotografías de los apuntes de la clase de los estudiantes, los cuales serán analizados aplicando una rúbrica holística asignándoles un puntaje, el cual posteriormente será categorizado en grupos de desempeño creados mediante una escala de apreciación. La utilización de estos instrumentos se fundamenta en que tanto la rúbrica holística como las escalas de apreciación buscan diagnosticar la calidad general del producto de los/las estudiantes (Forster, 2017), en este caso, su habilidad de síntesis para llevar a cabo sus apuntes en clases.

Este diagnóstico se verá complementado con la implementación de una cápsula audiovisual, de elaboración propia que constará de dos partes: método Cornell y organizadores gráficos.

En esta cápsula los estudiantes deberán ver de manera autónoma fuera del horario de clases, utilizando la técnica de aula invertida, que entrega mayor tiempo para procesar la información presentada (Jancso, 2017), sin embargo, al ser una técnica que no está incorporada dentro del colegio, esta cápsula será mostrada al inicio del taller de apuntes que será realizado en horario de clases con el fin de comentar esta cápsula y solucionar dudas que puedan haber surgido.

Además, se realizó una actividad de aplicación en donde los estudiantes, en parejas, debieron escoger un contenido de la asignatura visto en el año y construir un organizador gráfico de su elección. Al finalizar esta clase se aplicó un ticket de salida, con el fin de corroborar que hayan comprendido la cápsula y logren hacer un ejercicio de metacognición al preguntarles de qué forma lo aprendido lo podrán implementar en la clase de Historia.

Habiendo aplicado de manera exitosa la estrategia didáctica confeccionada, la cápsula audiovisual más el taller, se buscará medir el impacto que puede haber tenido esta estrategia

en los estudiantes, por lo que será aplicada la misma actividad diagnóstica: “Tomando apuntes sin guía”, utilizando una rúbrica holística muy similar a la de la actividad diagnóstica, posicionándolos nuevamente en los grupos de desempeño creados con la escala de apreciación, comparando el desempeño inicial con el final, para observar los posibles cambios y avances que se esperan tras haber implementado la estrategia didáctica.

Este análisis, será complementado con una actividad relacionada al pensamiento histórico, la cual estará enfocada en la resolución de preguntas mediante la plataforma Plickers, usando los apuntes tomados durante una clase expositiva, para observar si el posible avance en la toma de apuntes de los estudiantes potencia su habilidad crítica dentro de la disciplina de Historia. Todas estas herramientas de recolección de datos serán implementadas en el Octavo Básico B del colegio Santa María de Cervellón, el cual se compone de 25 estudiantes, los cuales muestran un alto interés por la asignatura de Historia, a través de una participación activa en clases. Sin embargo, manifiestan complicaciones a la hora de tomar apuntes de estas mismas, situación que la profesora a cargo del curso atribuye en parte a los años de pandemia que los estudiantes tuvieron en modalidad online, por lo que es ahí donde recae la relevancia de esta intervención didáctica para disminuir la brecha generada por esos años y potenciar sus habilidades utilizando herramientas propias de la asignatura de Historia como organizadores gráficos que serán parte tanto de la cápsula audiovisual como del posterior taller.

El análisis de la implementación de esta estrategia en los estudiantes del Octavo Básico B, se realizará en la primera etapa diagnóstica a través de una escala de apreciación para categorizar los apuntes tomados en 4 categorías distintas: Destacado – Esperado – Puede mejorar – No logrado.

Por otro lado, posterior a la implementación de la estrategia didáctica, como ya fue señalado, se implementará un ticket de salida durante esa clase, para analizar si fue comprendida a cabalidad la información presentada. Estos datos del ticket de salida serán corregidos a través de una pauta de corrección y analizados de manera estadística para evidenciar el nivel de comprensión y si es necesario refuerzo de la estrategia didáctica implementada o no.

Finalmente, se volverá a utilizar la escala de apreciación, esta vez post intervención, para determinar el nivel de avance de los apuntes de los estudiantes. Esto será triangulado con los resultados de la actividad final realizada en Plickers, para analizar si existió una real mejora en la habilidad de síntesis y pensamiento histórico en los estudiantes.



Innovación Educativa

El plan de innovación planteado es un diseño transversal a los contenidos de la asignatura de Historia, por lo que no está adscrito a ningún objetivo de aprendizaje en particular. Dadas sus características podría ser implementado como complemento a cualquier unidad temática de la asignatura. Sin embargo, sí está asociado al objetivo de aprendizaje de orientación que posee relación con la gestión de su propio aprendizaje que poseen los estudiantes, ya que le entregará herramientas didácticas históricas para la mejora de toma de apuntes.

En primera instancia el diseño de esta estrategia de innovación consistió en una clase expositiva respecto a la conquista de América, en la cual la profesora les indicó que debían tomar apuntes de forma autónoma. El análisis a través de una rúbrica holística junto con la escala de apreciación, diseñadas para este diagnóstico arrojó que la mayoría de los estudiantes no cumplían con los criterios esperados, ubicándose un 41,6% de los estudiantes en un nivel de desempeño descendido. Tras este diagnóstico, se diseñó el eje principal de esta secuencia didáctica, que consiste en una cápsula audiovisual, de elaboración propia, que le presentó a los estudiantes una estrategia para facilitar su toma de apuntes, además de incluirse la explicación de organizadores gráficos propios de la disciplina histórica, como organizadores de causa – consecuencia, continuidades y cambios, entre otros, los cuales son explicados y ejemplificados dentro de este video. Se planificó la entrega anticipada de esta cápsula a través de classroom para que la revisen de manera autónoma, aplicando el aula invertida para que pudiesen llegar con dudas y consultas al taller de apuntes; sin embargo, esto no fue llevado a cabo por dificultades de coordinación en el calendario de los estudiantes, por lo que la cápsula diseñada fue mostrada al comienzo del taller de apuntes. Tras la resolución de dudas que quedaron respecto al contenido de apuntes, se dio paso a la actividad práctica del taller en donde los estudiantes en parejas debieron construir su propio organizador gráfico.

Finalizando esta clase se implementó un ticket de salida para evaluar la comprensión del contenido abordado respecto a la toma de apuntes. Este instrumento fue una situación tipo prueba, de respuesta cerrada, específicamente de términos pareados, ya que es el tipo de ítem más idóneo para evaluar la comprensión de los estudiantes en relación con un tema a través de la asociación entre términos y sus significados (Forster, 2017), en este caso los nombres de los organizadores gráficos vistos se encontraban en la columna izquierda, y debían ser asociados con las definiciones correspondientes en la columna derecha.

La última instancia de esta secuencia didáctica corresponde a una clase expositiva en donde se solicitará a los estudiantes tomar apuntes con las estrategias enseñadas, los cuales fueron fotografiados y evaluados de forma similar al diagnóstico, para posteriormente ser contrasta-

dos. Finalmente, se buscó evidenciar el efecto que la estrategia didáctica tuvo en el pensamiento crítico de los estudiantes, para lo cual fue utilizada la aplicación Plickers. En este tipo de TIC, cada estudiante tenía un código QR que utilizaron para responder 5 preguntas, que apuntaban no tan solo a reproducir contenido, sino más bien un análisis de mayor profundidad a lo que estaban acostumbrados. Además, utilizando esta misma tecnología, respondieron una breve encuesta de autopercepción respecto al taller realizado y su habilidad de toma de apuntes. Esta actividad resultó muy exitosa, ya que al incorporar una nueva tecnología, los/las estudiantes se vieron muy motivados a participar.

Esta innovación se genera ya que, desde una perspectiva personal, el tomar apuntes durante el colegio y posteriormente en la universidad, fue algo que se me daba con cierta facilidad, sin embargo, es algo que nunca nadie me enseñó metódicamente a realizar. El tomar apuntes es una habilidad fundamental para mejorar el proceso de aprendizaje, y que enriquecerá las habilidades requeridas para el siglo XXI, sin embargo, es una habilidad que se da por enseñada y en asignaturas como Historia, que las clases expositivas predominan, resultan fundamentales para registrar la información. La asignatura de Historia en el curso de Octavo Básico en el contexto de mi práctica no es ajena a este registro de información mediante apuntes, pero se ha observado en el transcurso del año, que los estudiantes presentan dificultades para realizar esta acción, ya sea porque no saben discriminar la información relevante o porque no manejan organizadores propios de la Historia que les facilitarían esta tarea. La implementación de esta innovación potenciaría su habilidad de toma de apuntes y les entregaría herramientas prácticas que pueden utilizar tanto en la asignatura de Historia como en otras asignaturas donde los apuntes sean fundamentales. Finalmente, con esta innovación nos hacemos cargo de una habilidad que es solicitada con ahínco en los colegios, mas no enseñada de forma explícita.



Resultados

Tras la implementación del proyecto, el diagnóstico, relacionado con el primer objetivo específico del proyecto, desempeñó un papel esencial en la justificación de la innovación educativa. Tras su ejecución y posterior análisis mediante la rúbrica holística diseñada para este propósito, se puso de manifiesto, como se ilustra en el Gráfico 1, que más del 40% de los estudiantes no alcanza el nivel mínimo deseado en la toma de apuntes durante las clases. Esto abarca la captura de conceptos clave, la creación de síntesis y la recopilación de información adicional a la proporcionada en las diapositivas de la presentación. Esta estadística representa una proporción significativa del curso que requiere una intervención educativa. La necesidad de abordar este asunto está respaldada y justificada por la situación real observada en el grupo de estudiantes.



Gráfico 1. Nivel de logro actividad diagnóstica.

En segundo lugar, el segundo objetivo específico relacionado a con la estrategia didáctica llevó a que, tras la realización del taller de toma de apuntes, el cual consistía en una cápsula audiovisual y ejercicios prácticos, se implementara un ticket de salida para comprobar la comprensión de la información presentada, además de una pregunta de metacognición respecto al uso que le darían los estudiantes a la información respecto a organizadores gráficos presentados en la cápsula audiovisual. Este ticket de salida se evaluó con una respuesta modelo y se categorizaron a los estudiantes dentro de un no logrado – logrado respecto a su puntaje con una escala del 60% Esta evaluación concluyó en que un 86,4% alcanzó el nivel de logro ideal y un 13,6% no logró alcanzar el puntaje corte, lo cual significa

que la gran mayoría de los estudiantes comprendió la información que se les presentó referida a los organizadores gráficos.

Además, dentro de la dinámica de la clase se les pidió construir su propio organizador gráfico con autonomía de elección de cual escogían para replicar, lo que resultó en una actividad muy diversa con relación a esta elección.

Por otro lado, dentro del ticket de salida, la pregunta de metacognición arrojó que los estudiantes vieron en esta instancia de taller de toma de apuntes, información útil y lo evaluaron de manera positiva respecto a la ayuda que significará para su futuro, mencionando la mejora en el orden de su cuaderno, el mejor entendimiento de la materia, entre otros.

TICKET DE SALIDA: ORGANIZADORES GRÁFICOS

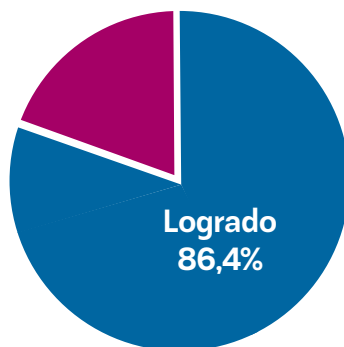
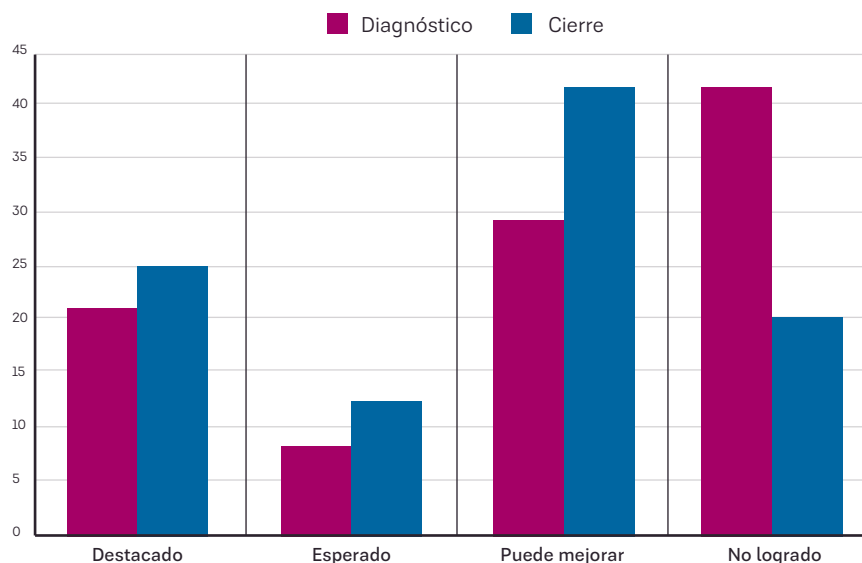


Gráfico 2. Nivel de logro Ticket de salida.

Esto se condice con la evaluación realizada a los apuntes de los/las estudiantes, en donde en los apuntes evaluados posterior al taller de apuntes presentaron una mejora respecto al diagnóstico, disminuyendo en un 50% los estudiantes que no lograban un estándar mínimo.

Con relación al último objetivo, el pensamiento crítico fue abordado en la actividad realizada en Plickers, en donde, tal como se muestra en la tabla n°1, existió un importante nivel de logro de las preguntas propuestas al estudiantado.

PROGRESO TOMA DE APUNTES



TIPO PREGUNTA	PREGUNTAS	NIVEL DE LOGRO
Verdadero/Falso	La ilustración no influyó de manera importante en la independencia de Estados Unidos.	96%
Selección de respuestas	¿Cuál fue la causa de la Revolución Francesa?	96%
Selección de respuestas/Análisis de fuente	Según el autor, ¿Cuál fue uno de los aspectos más relevantes de la Revolución Francesa?	67%
Pregunta abierta breve	La Revolución Francesa es un _____ histórico.	83%
Selección de respuestas	¿Qué legado dejó la Revolución Francesa?	79%

Tabla N°1 . Nivel de logro Pickers

Además, se incluyó la percepción de los estudiantes tanto del taller de apuntes como de su propia habilidad de tomar apuntes, en donde como muestra el gráfico adjunto, los estudiantes evaluaron de buena manera la estrategia identificada, además de posicionar su habilidad de tomar apuntes como buena (8 estudiantes) y que podría mejorar (11 estudiantes), siendo la minoría que responde que no sabe tomar apuntes (4 estudiantes).



Conclusiones

La presente investigación-acción tenía como objetivo mejorar la capacidad de tomar apuntes de los estudiantes de Octavo Básico, con el fin de fomentar su pensamiento crítico dentro de la asignatura de Historia. Para lograr este cometido, se abordaron distintas temáticas tanto transversales del contexto educativo como propias de la disciplina histórica. Respecto a lo transversal, la toma de apuntes fue abordada de una manera innovadora para la bibliografía ya existente, ya que se ha medido esta habilidad en estudiantes de educación superior, no en estudiantes de educación básica como un Octavo Básico, por lo que se presentan resultados inéditos respecto a esta temática. Para determinar los niveles de la habilidad de síntesis para tomar apuntes, se midió el progreso que tuvieron los estudiantes a través del análisis de sus apuntes pre y post intervención didáctica. A modo general, se observó un progreso significativo, ya que disminuyó en un 50% los estudiantes que no alcanzaban estándares mínimos de toma de apuntes, lo cual refleja un impacto positivo de la innovación implementada.

Por otro lado, la didáctica de la historia está presente en la utilización de los organizadores gráficos, enfocados en las habilidades del pensamiento social, propias de la disciplina histórica, los cuales fueron estudiados e incorporados por los estudiantes a través del taller realizado. A través de la innovación educativa, se logró aportar a la didáctica de la disciplina ya que se demostró que la incorporación de la enseñanza de apuntes mejora la habilidad y por lo tanto mejora los recursos que tendrán los estudiantes para reforzar contenidos, por ejemplo. Sin embargo, se reconoce que el pensamiento crítico no logró ser trabajado en profundidad debido a diversas complicaciones, entre ellas coordinación de actividades o espacios disponibles para la implementación de preguntas de mayor complejidad, que hubiesen podido evidenciar de mejor forma el impacto de los apuntes en el pensamiento crítico.

En ese sentido es que valoramos profundamente los progresos logrados gracias a la implementación de esta innovación educativa, que sin duda alguna podrían poseer un mayor impacto en los aprendizajes de los estudiantes con un trabajo multidisciplinar entre Lenguaje e Historia por ejemplo para reforzar las habilidades de escritura y síntesis de los estudiantes, pero también con mayores instancias de refuerzo de los organizadores gráficos que mostraron ser una herramienta con gran potencial para el aprendizaje de la Historia y las habilidades propias de la asignatura.

Finalmente, cabe recalcar la importancia del estudio tanto del pensamiento crítico como la toma de apuntes, ya que son habilidades esperadas de ciudadanos del siglo XXI, por lo que se transforman en esenciales para la vida educativa, pero también la vida en general, por lo que

la escritura llevada a cabo en la toma de apuntes y las habilidades que conllevan la construcción de organizadores gráficos deben seguir siendo estudiadas, potenciadas e incorporadas dentro de las instancias didácticas de nuestras aulas de Historia, pero también en otras asignaturas, atendiendo a la transversalidad de estas herramientas.



Bibliografía

- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). Evaluaciones nacionales e internacionales de Aprendizaje. Período 2004-2018. Santiago: Agencia nacional de la Educación.
 - Campos, A. (2005). Mapas conceptuales, Mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
 - Chávez C. y Melo D. (2012), en su tesis: Organizadores gráficos como una herramienta didáctica orientada al mejoramiento de procesos lectores 57 (Tesis de licenciatura), en Educación Básica con énfasis en humanidades e idiomas Bogotá de la Universidad Libre de Colombia.
 - Del pilar, A. (2005). Los apuntes de los alumnos: estilos, usos y sentidos en la construcción del conocimiento. Uruguay: Tesis de Maestría, Universidad ORT.
 - Díaz, F. (1998). "Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato". Perfiles Educativos, N°82.
 - Espino, S. & Miras, M. (2010). "El uso de los apuntes como instrumento de aprendizaje: un análisis de casos." Lectura y Vida, N° 1: 27-34.
 - Guerra F. (2017). El Libro de los organizadores gráficos. Universidad Técnica del Norte. Ecuador (Ibarra)
 - Jancsó, K. (2017). "¿Cómo darle la vuelta a la clase de ELE?: El aula invertida y el uso de Edpuzzle y Powtoon en la enseñanza del español." Serie didáctica, N° 1:100 – 107.
- Ministerio de Educación. (2015). Bases curriculares: 7° básico a Segundo Medio. Santiago: Mineduc.
- Ministerio de Educación. (2016). Programa de estudio Octavo Básico, Historia, geografía y ciencias sociales. Santiago: Mineduc.
 - Moreno, P. & Trigo, E. (2017). "Las TIC y las TAC al servicio de la educación: una introducción a los mapas conceptuales y la toma de apuntes." Revista de Estudios Socioeducativos, N°5: 89 – 103.

- Monereo, C. (2000). Tomar apuntes: un enfoque estratégico. Madrid: A. Machado Libros.
- Puk, W. (2011). How to study in college. Boston: Cengage Learning.
- Pérez, A. (2005). "Los apuntes de los alumnos: estilos, usos y sentidos en la construcción del conocimiento". Cuadernos De Investigación Educativa, 2(14), 29 - 50.
- Piaget, J. (1999) La psicología de la inteligencia. Barcelona: Editorial Crítica.
- Saiz, J. (2013). "Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de estudiantes". Didáctica de las ciencias experimentales y sociales, N°27: 43-66.
- Santisteban, A y Pagès, J. (2011) Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar. Madrid. Editorial Síntesis.



07 / ARTES ESCÉNICAS

Training actoral con enfoque físico: trabajo interdisciplinar que desarrolla la colaboración en alumnos adolescentes.

AGUSTINA FERNÁNDEZ

2022



Resumen

El trabajo se basó en la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo el trabajo corporal potencia el desarrollo de tareas colaborativas en función del logro de metas comunes en un curso de 3° Medio compuesto por varones de un colegio particular privado de la comuna de Lo Barnechea de Santiago de Chile durante el segundo semestre académico del año 2022? Observando a nuestro curso bajo las variables de repetición de roles, sentimiento de pertenencia a un grupo y conciencia proxémica pudimos detectar que los estudiantes simpatizaban con el uso del cuerpo y la actividad física que mide logros visibles en un corto plazo. Favoreciendo el entendimiento y compromiso de los alumnos en el desarrollo de la hora pedagógica de teatro implementando sesiones interdisciplinarias con objetivos de aprendizajes combinados de dos asignaturas diferentes.

Palabras clave: *training* actoral, colaboración, expresión corporal.



Introducción

“ La Expresión Corporal organiza sus procesos de aprendizaje desde tres áreas diferenciadas: el área del cuerpo y el movimiento, el área de la comunicación y el área de la creatividad. ”
(Blatt, 2013, p.2)

Tanto la Educación Física como las asignaturas artísticas desarrollan a través de sus didácticas, diferentes formas de entender y hacer conexiones con los contenidos a trabajar. Siendo muchas veces las instancias educativas favoritas o de mejor rendimiento, de niños y niñas que padecen de algún déficit atencional, hiperactividad, entre otras dificultades en el aprendizaje. Esto fomenta la adquisición de conocimientos a través de experiencias lúdicas y rápidas durante las clases. A raíz de esto, “espacios como la arteterapia toman fuerza en los últimos 40 años, (...) planteando que una terapia conductual estimulante, puede mejorar síntomas específicos del TDAH”. Según la psicóloga Margaret Naumburg, una de las pioneras del arteterapia, siendo la primera que utilizó el proceso artístico de manera sistemática dentro de su trabajo como psicoanalista, afirmó en 2017, que su uso resulta altamente beneficioso. Esto nos hace reflexionar sobre la efectividad que tiene el cambio de enfoque y didácticas utilizadas en el aula, posicionando el trabajo corporal como herramienta efectiva a la hora de enfrentarnos a cursos dispersos o poco motivados.

Para lograr responder si el trabajo corporal potencia el desarrollo de tareas colaborativas en función del logro de metas comunes necesitamos realizar varias etapas. Todas ellas con el fin de responder tanto afirmativa o negativamente nuestra hipótesis. Es por esto que la investigación-acción espera evaluar de manera formativa los siguientes criterios: la repetición de roles dentro de los estudiantes, el sentimiento de pertenencia, en un grupo, equipo, a la hora de cumplir metas comunes, la conciencia proxémica de los alumnos. Enfocándonos en un curso diferenciado de teatro de solo hombres de 3° Medio de un colegio particular del sector oriente de Santiago de Chile, comuna Lo Barnechea.

Estos criterios ofrecerán la posibilidad de analizar y contrastar con mayor claridad las mejoras, los retrocesos o la ausencia de cambios en los estudiantes al encarar las demás actividades de teatro. Este enfoque permitirá determinar si la instrucción corporal más orientada hacia el ámbito deportivo efectivamente contribuye al entendimiento y al desarrollo de habilidades actuales, como el dominio óptimo de su cuerpo y sus emociones, en los alumnos de educación media. Buscamos ratificar cómo el trabajo corporal desarrolla

actitudes colaborativas en los estudiantes a través de actividades que involucren el trabajo corporal en el marco del currículum nacional de Artes Escénicas de 3° Medio para promover la comunicación efectiva. Para lo anterior, nuestro primer paso será analizar distintas variables, enfatizando en la comparación entre Educación Física y Teatro para poder diagnosticar nuestro contexto, el cual consta de seis alumnos hombres de un colegio de religión judía.

Pondremos atención en las siguientes variables: la repetición de roles dentro de los estudiantes; sentimiento de pertenencia, en un grupo, equipo, a la hora de cumplir metas comunes y la conciencia proxémica de los alumnos. Estos tres criterios serán analizados mediante la observación continua de clases, como en los *trainings* de aplicación realizados a lo largo de la hora pedagógica, acompañándolo con reflexiones finales a modo de cierre y retroalimentación de cada sesión. Además de ser también, los mismos criterios a evaluar al final del proceso, pudiendo crear una comparación del inicio y el final de lo investigado en torno al trabajo corporal tanto medido desde la observación, como de los mismos testimonios de los alumnos. Nutriendo el proceso de análisis mediante estas estrategias metodológicas de recolección de información.

Es por esto por lo que el diseño de las clases se realizará con un enfoque en particular al momento del *training* o *warm up corporal*, que corresponde a la sección inicial de la sesión. Para poder responder ¿Cómo el trabajo corporal potencia el desarrollo de tareas colaborativas en función del logro de metas comunes en un curso de 3° medio compuesto por varones de un colegio particular privado de la comuna de Lo Barnechea de Santiago de Chile durante el segundo semestre académico del año 2022?



Marco Teórico

La toma de apuntes: ¿algo que se enseña?

Con la observación realizada hasta el momento, logramos demostrar que los varones del curso simpatizaban con los objetivos y contenidos de la clase abordando las dinámicas desde el uso del cuerpo y la actividad física, que mide logros visibles en un corto plazo (ganar o perder, asignación de escala numérica de logro, entre otras formas). Es así, que acercando a los alumnos a la forma de entregarles los contenidos a través del uso corporal, tal y como lo hacen los deportes, contextualizamos las habilidades que espera desarrollar el teatro, a un escenario cómodo y conocido para los estudiantes, enfatizando en mejorar su atención y compromiso en clases.

Por esta razón abordaremos el uso del cuerpo como herramienta central en el trabajo actoral de clases. Apoyándonos en el teatro físico o el teatro pobre de Grotowski, el teatro colaborativo, y la importancia de la instancia de *training* o *warm up* en el trabajo del actor. El cual incide en forma personal como grupal. Es por esto por lo que el diseño de las clases se realizará con un enfoque en particular al momento del *training* o *warm up* corporal, que corresponde a la sección inicial de la sesión. Ya que como plantean diferentes autores y personajes relacionados al mundo de las artes escénicas, un *training* puede modificar para bien o para mal el desarrollo creativo de un actor/actriz, siendo esta la instancia de trabajo no solo físico, sino también vocal, emocional y espiritual. Este tipo de entrenamiento es esencial, pues permite un “desarrollo mucho más pertinente de la actividad del actor que es fundamental para la creación escénica” (Andrade-Esparza, 2016).

El *training* netamente físico se ha abordado en compañías de teatro teniendo muy buenos resultados, enfocados en un teatro que prioriza el cuerpo como elemento central de la puesta en escena, tal como mencionamos que sucede en el teatro físico, como en el teatro pobre. Es por esto que “Desde el área de movimiento la aplicación de un *training* corporal dio paso a creaciones escénicas donde se priorizó y posicionó el uso del cuerpo como elemento de representación autónomo” (Collazos Vidal, 2016, p.143).

Al indagar, nos encontramos con distintos trabajos de investigación que apuntan a la importancia de la expresión corporal en la educación escolar: forma básica de la comunicación no verbal, herramienta para los alumnos, que ayuda al desarrollo de la imaginación, creatividad, socialización, afectividad, etc. “Dejándoles libertad para la libre expresión de las emociones. (...) para que los niños sean capaces de aprender divirtiéndose” (Morales Betancort, 2015-2016, p.2).

Para comprender mejor el enfoque de nuestra investigación y su relación con el cuerpo como herramienta fundamental para alcanzar metas compartidas, es esencial considerar el concepto de teatro físico. Este se define como "toda forma teatral cuya creación y expresión se basa principalmente en el uso del cuerpo, como la danza, el mimo, la acrobacia o las artes marciales. Al ser una forma de teatro menos literal, fomenta la imaginación" (Callery, 2001). Definición que se complementa y suele trabajar en conjunto con el teatro pobre de Grotowski, el cual:

“ Se centra sobre todo en el trabajo del actor antes que, en la puesta en escena, por lo que la austeridad en el teatro pobre le permite al actor explorar, experimentar y trabajar sobre su propio cuerpo logrando mostrar sensaciones, imágenes y sonidos a través de expresiones faciales, movimientos corporales, posturas, ritmos, etcétera. ndo y recordando las ideas clave) y desarrolla en gran manera la capacidad de síntesis. ”
(Grotowski, 1968, p.2)

Este plantea como eje primordial al cuerpo, justificando la importancia de este sobre otros aspectos de la teatralidad (maquillaje, vestuario, escenografía, etc.), por ser una herramienta de trabajo única (cada cuerpo es diferente, por lo tanto, reacciona de maneras particulares a mismos estímulos), permitiendo el desarrollo de aprendizaje individual como grupal, facilitando y enriqueciendo la experimentación con uno mismo y con los pares.

Trabajaremos también con el teatro colaborativo, entendido como: "práctica teatral que busca fomentar el trabajo en equipo, entendiendo la importancia de cada individuo del grupo fomentando la rotación de roles para un mayor entendimiento de las tareas y deberes de cada participante." (Pérez Mayoral & Quiroz de los Reyes, 2018). Con el fin de posicionar al teatro como una estrategia didáctica para promover el aprendizaje colaborativo en las aulas.

Todos estos conceptos mencionados, trabajaran en conjunto con el uso de objetivos de aprendizaje encontrados en el currículum nacional de formación general, de teatro para 3° y 4° Medio, en la unidad N° 1 OA 1 el cual corresponde a: "Experimentar las posibilidades expresivas y comunicativas del cuerpo, el gesto y la voz en juegos dramáticos e improvisaciones grupales e individuales." (Unidad de Currículum y Evaluación, Mineduc, 2021). Como el currículum de formación general de educación física y salud 1 para 3° y 4° Medios, en la unidad N° 1 OA 1, donde encontramos lo siguiente: "Aplicar individual y colectivamente las habilidades motrices especializadas de manera creativa y segura, en una variedad de actividades físicas que sean de su interés y en diferentes entornos." (Unidad de Currículum y Evaluación, Mineduc, 2021)

En este contexto, logramos apreciar la similitud y la conexión entre ambas disciplinas, las cuales están vinculadas con los conceptos mencionados anteriormente. Finalizando nuestra revisión bibliográfica, la cual busca investigar y abordar el proceso de formular preguntas y llevar a cabo una investigación empírica respaldada por teorías del mundo del teatro, fusionando contenidos afines con los objetivos educativos buscados en la asignatura de educación física. Esto permite resaltar la relevancia del trabajo corporal y físico en el entorno escolar, incentivando a los estudiantes a través de tres áreas de aprendizaje distintas: el cuerpo y el movimiento, la comunicación y la creatividad. Esto, a su vez, fomenta la colaboración y la comunicación efectiva entre los estudiantes durante su etapa escolar.

Descripción de los métodos de recolección de datos o información

Para abordar nuestra pregunta, requerimos de una observación que nos permitiera dar forma no invasiva para entender y así analizar nuestro contexto de estudio. Para detectar comportamientos, formas y la cultura de la clase, utilizamos la observación de participante, trabajando sesión a sesión con notas de campo, las cuales logran resaltar y agrupar diversos temas posibles a trabajar, contando con distintas sesiones a modo de bitácora, instrumento que facilitó la investigación etnográfica en el colegio particular pagado de la comuna de Lo Barnechea durante el periodo académico del año 2022. Se seleccionaron los siguientes objetivos del curriculum nacional los que fueron abordados con diversos instrumentos, tal como se señala a continuación:

OE 1	Analizar tres variables: repetición de roles (capitán / director = líderes), sentimiento de pertenencia, en un grupo - equipo, a la hora de cumplir metas comunes (ganar un juego / lograr presentar una escena) y conciencia proxémica (utilización de la cancha / escenario.)	Observación de participante /notas de campo
OE 2	Diseñar clases con un <i>training</i> inicial enfocado en juegos deportivos que impliquen los criterios a analizar	Pauta de evaluación para evaluar roles y conciencia proxémica en clases
OE 3	Evaluar los criterios observados mediante ejercicios y prácticas teatrales	Pauta de evaluación para evaluar roles y conciencia proxémica en clases

Descripción de los participantes y sus dinámicas dentro de la sala de clases y del período en que se realizó la práctica

Realizamos el estudio con seis estudiantes varones de 3° Medio de religión judía pertenecientes al colegio particular privado ubicado en la comuna de Lo Barnechea en Santiago de Chile. Establecimiento que “obtuvo el puesto 1 en Chile por los puntajes obtenidos en la Prueba de Selección Universitaria en el año 2020” (Rivera & Cabrera, 2020). Además de posicionarse entre los diez mejores colegios a nivel nacional, es importante destacar que los estudiantes se encuentran inscritos en el curso diferenciado número 3 de teatro. En el primer semestre, compartieron este curso con estudiantes de 4° Medio. Sin embargo, debido a su inminente participación en las pruebas de admisión universitaria hacia fin de año, los alumnos de cuarto año ya no asisten a las clases regulares, lo que ha reducido el tamaño del curso a solo 6 estudiantes varones, con los cuales se llevará a cabo el proyecto. Esta muestra de estudiantes ha estado involucrada en actividades teatrales gracias a la presencia de diversas oportunidades en el colegio, como talleres extracurriculares y producciones musicales escolares.

Descripción de los métodos de análisis de datos

La investigación se ha llevado a cabo mediante la observación participante, una fase que tiene como tarea principal la generación y recopilación de información y cuestiones relevantes en el contexto de estudio. Durante cada sesión, se ha registrado detalladamente en una bitácora las distintas actividades, los comportamientos exhibidos, la percepción y la valoración de los alumnos con respecto a las tareas propuestas por sus educadoras. Este proceso ha permitido identificar y categorizar los criterios seleccionados, con el propósito de estructurar un posible enfoque de diseño y evaluación que será desarrollado en el proyecto. Gracias a esta información entregada por la observación de campo realizada durante el primer semestre, se levantaron tres criterios que logran agruparse de forma certera para la comparación a estudiar, relacionada con la incorporación de dos objetivos de aprendizajes similares de diferentes asignaturas del currículum nacional (educación física 1 y teatro). Los criterios son los siguientes: repetición de roles (capitán / director = líderes), sentimiento de pertenencia, en un grupo - equipo, a la hora de cumplir metas comunes (ganar un juego / lograr presentar una escena) y conciencia proxémica (utilización de la cancha / escenario).

Con estos indicadores se espera evaluar, sirviéndonos de parámetro para calificar el comportamiento realizados por los estudiantes en el desarrollo de la clase a investigar, realizándose su evaluación en el segmento inicial de la clase, *training* o *warm up*, para luego

comparar su desempeño inicial con el que siguen posteriormente en el resto de la clase. Logrando así comprender si el cambio de enfoque en el segmento inicial de la clase incide en el comportamiento y rendimiento posterior de los alumnos con el tiempo restante de la hora pedagógica.

Descripción del plan de innovación educativa

El plan de innovación educativa rescata tres sesiones pedagógicas. La sección inicial llamada *training* o *warm up*, trabaja el objetivo de aprendizaje N°1 de Educación Física y Salud: “aplicar individual y colectivamente las habilidades motrices especializadas de manera creativa y segura, en una variedad de actividades físicas que sean de su interés y en diferentes entornos” (Mineduc, 2021). Mientras que la segunda sección, correspondiente al desarrollo de la innovación trabaja con el OA de Teatro para 3° y 4° medio, el cual corresponde a: “experimentar las posibilidades expresivas y comunicativas del cuerpo, el gesto y la voz en juegos dramáticos e improvisaciones grupales e individuales.” (Mineduc, 2021). Por lo que las clases completas se enfocan en el trabajo corporal expresivo y creativo de forma grupal como individual. En la sesión N°3, luego del *training* correspondiente de la clase, se implementa una pauta de evaluación del ejercicio escénico trabajado en las clases anteriores en la sección de desarrollo, la cual trabaja bajo el objetivo de aprendizaje de Teatro 3° y 4° Medio. La evaluación reúne las variables estudiadas y trabajadas, respondiendo como el *training* corporal con enfoque deportivo, puede ayudar al entendimiento y desarrollo de habilidades actorales en alumnos de educación media.

Descripción de materiales y metodologías pedagógicas

Desarrollamos nuestra intervención a través de tres sesiones pedagógicas, en las cuales empleamos ejercicios específicos de educación física y expresión corporal en sus entrenamientos. Estas actividades buscan promover tanto la expresión individual como la colectiva del cuerpo. Las actividades seleccionadas apuntan a los siguientes objetivos a trabajar: desinhibición, cooperación, confianza, comunicación con los otros (pares), espontaneidad motriz, espacio total, kinesfera y coordinación de movimientos.

Con estos objetivos logramos vincular las variables a estudiar, las cuales corresponden a las siguientes dimensiones: repetición de roles, sentimiento de pertenencia y conciencia proxémica. De las dimensiones nombradas anteriormente se desprenden las siguientes conductas a evaluar durante la tercera sesión:

- 1 Manifiesta interés en los cambios de roles dentro de las actividades
- 2 Demuestra respeto al interactuar con sus pares
- 3 Demuestra respeto al trabajo personal
- 4 Distingue el uso del espacio compartido
- 5 Distingue el uso del espacio individual

Los ejercicios realizados durante las tres sesiones son los siguientes, implementando dos por clase: el lazarillo, tres piernas, tapando el hueco, el derrumbamiento, paseo en el banco, vamos a vender.

Al descubrir que la poca motivación e interés en las clases del diferenciado de Teatro en un curso de 3° Medio, estaba afectando el desempeño de la hora pedagógica tanto para alumnos como para la profesora responsable, causando fatiga y desgano a la hora de realizar las sesiones. Se optó por implementar un *training* corporal con enfoque deportivo para ayudar al entendimiento y desarrollo de habilidades actorales que busca la asignatura.

Al evidenciar cómo los estudiantes se conectaban con los objetivos y el contenido de la clase, identificamos que abordar las dinámicas a través del uso del cuerpo y la actividad física generaba resultados tangibles en un período breve. Estos resultados se manifiestan de diversas formas, como victoria o derrota, asignación de calificaciones numéricas para evaluar el desempeño, entre otros enfoques. Se buscó implementar actividades que involucren el uso del cuerpo, enfocando la concentración de los alumnos, y activando a la vez su herramienta de trabajo (cuerpo) para el desarrollo de la sesión pedagógica. Es por esta razón que por medio de observación de clases se identificaron variables comunes a trabajar desde el área física corporal que aporten a el trabajo que busca desarrollar la asignatura de diferenciado de Teatro en 3° Medio, esperando demostrar cómo el *training* corporal con enfoque deportivo puede ayudar al entendimiento y desarrollo de habilidades actorales en alumnos de educación media.



Resultados

¿Cómo el trabajo corporal potencia el desarrollo de tareas colaborativas en función del logro de metas comunes en un curso de 3° Medio compuesto por varones de un colegio particular privado de la comuna de Lo Barnechea de Santiago de Chile durante el segundo semestre académico del año 2022?

Los alumnos son los verdaderos protagonistas de la clase de Teatro, la cual está planificada para que todos los estudiantes se sientan invitados a participar de esta y de los ejercicios que la clase contiene. Por lo cual los alumnos deben participar de manera activa utilizando su cuerpo, cara y voz en pos del logro de los juegos lúdicos teatrales que fomentan la desinhibición personal como grupal al momento de enfrentarse a la actuación. Una gran sección de la hora pedagógica es la inicial, la cual funciona como puente o andamiaje para lograr montar escenas o también obras a medida que el curso va avanzando. La sección inicial es llamada *training* o calentamiento, y es la encargada a través del juego de desarrollar y potenciar las habilidades innatas, muchas veces inexploradas de los estudiantes, siendo la sección que provoca el primer acercamiento y entendimiento de una de las herramientas principales de los actores y actrices. Estamos hablando del cuerpo, elemento central en la disciplina del Teatro.

Los alumnos, quienes oscilan entre los 17 y 18 años, se encuentran cursando la adolescencia, periodo que contiene un sin fin de cambios, psicológicos, hormonales y físicos, provocando un cambio con la relación y percepción del cuerpo de sí mismos como con la relación con otros cuerpos, causando una gran atención y preocupación de lo que proyectan con su cuerpo y de lo que puedan llegar a comentar de ellos por este mismo. La media en el curso son los alumnos que llegan tarde del recreo por estar jugando a la pelota, y la conversación más escuchada es la relacionada al intercambio de rutinas de levantamiento de pesas en el gimnasio que realiza cada uno de los estudiantes. Estas situaciones generaron poner especial observación a los momentos de mayor atención y participación de los alumnos durante la clase, los cuales eran muy escasos. Siendo el desgano, el desinterés y la poca participación lo que primaba en las sesiones. Esto dio paso a observarlos más comprometidos con las actividades de la hora pedagógica cada vez que la sección inicial de la clase de Teatro (*training* o calentamiento) comenzaba con ejercicios que involucran actividad física explícita. Con esto nos referimos a la asignación de puntaje en los juegos, de la existencia de un ganador y un perdedor, como del uso de equipos que compitan por una meta en común.

Dichas conductas nos ayudan a vincular la sección inicial de la clase de Teatro con objetivos de aprendizaje de otra asignatura (Educación Física), logrando desarrollar clases

interdisciplinarios donde el trabajo corporal potencie el desarrollo de tareas colaborativas en función del logro de metas comunes, bajo tres variables que trabajan ambas asignaturas, como es la repetición de roles, el sentimiento de pertenencia a un grupo/equipo y la conciencia proxémica la cual vendría siendo la utilización del espacio.

A modo de ejemplificación, durante una clase del diferenciado de Teatro, se realiza un *training* que tenía por contenido trabajar la confianza en el grupo, la orientación espacial y la percepción auditiva y táctil a través de dos ejercicios. El primero consistía en un alumno con los ojos vendados, y el otro es el que da indicaciones para que el compañero que no ve pueda avanzar y no chocar con los demás; y la segunda actividad en parejas, los alumnos con los pañuelos juntan los tobillos por la parte interna y tienen que coordinar e intentar ir andando en pareja solo con “tres piernas”. La profesora modela las actividades y participa de los ejercicios realizados por la falta de un alumno, siendo necesaria su participación para conformar las duplas necesarias para el desafío. Al terminar los ejercicios, la profesora pregunta: ¿Cómo fue ir con los ojos cerrados? ¿Se han sentido confiados con la persona que les acompañaba? Las primeras respuestas no levantaron mucha información hasta que un alumno dijo “A1: Con los ojos vendados necesitaba a mi compañero, si no hubiera estado él, no hubiera logrado caminar por la sala, hubiera chocado todo el rato”. A lo que otro responde “A2: Después de tres indicaciones dadas por mi pareja, logré caminar tranquilo por la sala, porque mi compañero no me hizo chocar antes con otro compañero.” Estas respuestas demuestran cómo a través de juegos que necesitan del uso del cuerpo y que tienen una meta en común, no chocar y poder avanzar por la sala, potencia el desarrollo de tareas colaborativas. Como también fue en el caso del ejercicio número dos de “tres piernas” donde con solo explicar la actividad, los alumnos se pusieron en parejas de corporalidad parecida (altura, contextura) con el fin de lograr las indicaciones de la actividad, con la determinación de “ganar”, si es que al trabajar con cuerpos similares, eso les permite competir por una meta en común. Los ejercicios les hacen competir tanto a nivel pareja como a nivel curso, estimulando una competencia colaborativa la cual incrementa el nivel de rendimiento del grupo por el hecho de superar metas en parejas. La competencia personal incentiva la competencia grupal, en equipo.

En la próxima sesión, que tenía por contenido el esquema corporal (centro de gravedad-peso), comunicación con los otros (confianza, cooperación) y las relaciones en el espacio total (coordinación), se escogieron los ejercicios denominados: “tapando el hueco” y el “derrumbamiento”. El primero consiste en que los estudiantes en parejas deben llenar los espacios que forma su compañero con su cuerpo tratando de no chocar, manteniendo un flujo. Mientras que el segundo, en duplas, deben juntar sus espaldas manteniendo las caderas unidas y se les solicita que se muevan por el espacio sin separarse, dando su peso al otro, para finalmente derrumbarse al suelo y volver a levantarse juntos. Los alumnos no lograron mantener su concentración por un tiempo prolongado, ya que el ejercicio de “tapando el

hueco" no contemplaba la asignación de pareja ganadora o perdedora, por lo que el sentimiento de competencia no era explícito, resaltando comentarios inapropiados y risas que no corresponden al contexto. La segunda actividad tuvo mayor éxito desafiando a las parejas de manera visible quienes lograban o no el objetivo de la actividad. En el momento del cierre y reflexión, la profesora preguntó lo siguiente ¿Qué actividad se hizo más difícil de trabajar?, la respuesta al unísono de los alumnos fue "el derrumbamiento" (ejercicio 2), y al preguntar ¿Por qué? mencionaron A2: "Porque no me podía a mi compañero", A1: "Era demasiado difícil levantarse sin separarse", A4: "Yo podía, pero mi compañero no". La última pregunta de la reflexión que realizó la profesora fue ¿Cuáles fueron las estrategias utilizadas en parejas?, y todas las respuestas apuntaban a lo mismo, ponerse de acuerdo con el compañero, hablar. Cabe mencionar que, el primer ejercicio, "tapando el hueco" fue completamente ignorado por los alumnos en la reflexión, reafirmando que el sentimiento de pertenencia, en un grupo-equipo, a la hora de cumplir metas comunes, asociado a la asignación explícita de un ganador medido a través del trabajo corporal, impulsa el desarrollo de tareas colaborativas en función del logro de metas comunes.

En la última sesión del proyecto de investigación-acción, los estudiantes realizaron un *training* que contemplaba dos actividades. Cabe mencionar que, en esta instancia, como se pretendía aplicar la evaluación final de la unidad, los ejercicios de calentamiento realizados se enfocaron en la realización de actividades actorales manteniendo la esencia del uso corporal/físico de los alumnos. Comenzamos con la actividad "paseo en el banco" la cual consiste en que los alumnos se ordenen y cambien de lugar a través de un espacio muy estrecho (20 cm), nadie puede salirse de las líneas marcadas en el suelo. Como mencionamos anteriormente, los ejercicios fueron planteados en función de calentamiento previo actoral, jugando con las categorías de "paseo por el banco" de los personajes que interpretaba cada alumno, fomentando la creación de la historia personal de su rol. El material recogido fue excelente, clarificando la idea que cada estudiante tenía de su propio personaje, el cual fue creación propia a lo largo de las clases. Aparecieron diferentes nacionalidades, fechas de cumpleaños de los personajes, situación familiar, como también el signo zodiacal, entre otras características. Con el segundo ejercicio "vamos a vender", su modalidad fue dirigida con el mismo sentido que la actividad anterior, priorizando un calentamiento actoral, pero sin dejar de lado la actividad física. Se desarrolló con éxito, ya que todos los alumnos participaron de forma activa, todos levantaron la mano para ser el siguiente en participar, teniendo que el docente mediar la participación y orden. El juego "vamos a vender" se basa en que los alumnos comienzan por presentarse y, posteriormente, presentan un producto. En esta ocasión, seleccionan a un compañero (representando al personaje del compañero) y lo presentan, resaltando sus virtudes y características más notables. Esta dinámica incentivó a mantener las relaciones entre los personajes de manera clara, lo que contribuyó a un mejor entendimiento de las escenas que se realizarían más adelante. Durante la sesión, el material

recogido fue muy amplio, pudiendo destacar el gran imaginario que tienen los estudiantes de este curso. Los seis alumnos lograron responder todas las categorías de ambos juegos, siempre buscando una mejor manera y una historia entretenida a la hora de expresarse. Sin duda los juegos ayudaron a dejar los nervios previos a la evaluación atrás, y se enfocaron en concentrar a los alumnos, siendo un factor importante el dinamismo que aportó la dificultad física en el ejercicio “paseo por el banco”, desafiando a los estudiantes a generar estrategias y entender el juego de forma colaborativa para que nadie saliera de las líneas marcadas en el suelo. Otro logro observado corresponde a los momentos de escucha. Los estudiantes se detenían para organizarse, escuchar ideas de otros, conversar y luego pensar en conjunto una estrategia para moverse dentro de los 20 cm de grosor de la fila donde se encontraban.

Estas observaciones sin duda nos reafirman la importancia que aportan las actividades que involucran el cuerpo a la hora de mantener la concentración y buscar trabajar metas comunes, visibilizando el compromiso del grupo por lograr la meta (no salirse de los 20 cm). Además, se evidenció el trabajo colaborativo al momento de buscar información relevante para la construcción del propio personaje como el del compañero, afirmando que trabajar con el objetivo de cumplir metas comunes, asociado a la asignación explícita de un ganador medido a través del trabajo corporal, sí impulsa el desarrollo de tareas colaborativas. Es aquí donde destacamos la importancia de la interdisciplinariedad de la investigación, siendo posible levantar esta información respecto al trabajo colaborativo, gracias a ejercicios afines con la edad del grupo etario que se relacionaban más con los juegos didácticos y material de aprendizaje de la asignatura de Educación Física, no negar su importancia a la hora de impulsar una clase de Teatro, sí no resaltando sus prácticas y acomodándolas al objetivo de aprendizaje propio del Teatro. Luego de transcurrido los 20 minutos de *training*, a modo de cierre, se realizaron algunas preguntas a los estudiantes, los cuales participaron en su totalidad. Éstas fueron orientadas a levantar información sobre si creían que el *training* era necesario de realizar en una clase de Teatro, siendo la respuesta de todos un sí. Algunos agregaron diferentes argumentos, siendo el más común el aporte a la concentración del calentamiento inicial. La pregunta que le siguió fue ¿Si tu fueras el profesor, qué tipo de *trainings* harías? Las respuestas tuvieron sus diferencias, algunos priorizaron lo vocal, como lo actoral, pero la mitad del curso mencionó el *training* físico, siendo algunas de sus respuestas las siguientes: A5: “físico con desafíos corporales”, A6: “físicos también porque dejaban el cuerpo listo para actuar”, A4: “con juegos como los que hicimos, que no había que actuar solo nos movíamos”. Con estas respuestas sabemos que la variable escogida por la observación realizada fue correcta, donde la mitad del curso, tres de seis estudiantes, simpatizó y realizaría, si fuera profesor, *trainings* con enfoque físico.

Después de finalizar la unidad, durante la etapa de evaluación final, realizada después de la última sesión de entrenamiento físico del proyecto de investigación, aplicamos la pauta de evaluación diseñada previamente. Esta pauta tenía como objetivo evaluar roles y conciencia

proxémica en clases, elaborada anteriormente, la cual busca a través de las variables/dimensiones mencionadas anteriormente, evaluar el desempeño de los estudiantes bajo diferentes conductas. Las únicas conductas que no lograron en su totalidad, para los seis estudiantes, fueron las siguientes: distingue el uso del espacio compartido y distingue el uso del espacio individual, ambas conductas relacionadas a la dimensión de conciencia proxémica. Los elementos y conductas trabajadas se lograron completamente por el grupo curso. En varios momentos de la presentación la profesora colaboradora corregía a los alumnos diciéndoles “la espalda”, ya que no se mantenía la postura de $\frac{3}{4}$ utilizada en Teatro dando la espalda reiteradas veces al público. Aun así, todas las demás conductas fueron logradas por los alumnos, respondiendo así, que el trabajo corporal sí potencia el desarrollo de tareas colaborativas en función del logro de metas comunes, las cuales fueron observadas a través de la repetición de roles, sentimiento de pertenencia del grupo curso, y la conciencia proxémica de este mismo, siendo esta última la menos lograda. Aun así, a través de esta metodología de trabajo físico, logramos levantar interés y rigor en un grupo curso que no comenzó su año académico así, logrando potenciar el desarrollo de tareas colaborativas en función de logro de metas comunes gracias a la interdisciplinariedad del Teatro y la Educación Física.



Conclusiones

Hemos trabajado a lo largo del semestre con la sección inicial de la clase de Teatro, training o calentamiento, la cual se encuentra encargada a través del juego, de desarrollar y potenciar habilidades actorales, tales como la improvisación, trabajo colaborativo, uso del espacio, respeto por el trabajo personal y el trabajo grupal. Es así como hemos dado relevancia al mencionado ya trabajo colaborativo, para abrir el espacio de un proyecto interdisciplinario, el cual ha buscado trabajar con objetivos de aprendizaje compartidos por las asignaturas de Teatro y Educación Física, logrando desarrollar clases que potencien contenidos, donde el trabajo corporal desarrolle tareas colaborativas en función del logro de metas comunes, bajo tres variables que se encuentran en los objetivos de aprendizaje n°1 de ambas dos asignaturas. Observado el comportamiento de nuestros alumnos en las sesiones bajo los criterios de: repetición de roles, sentimiento de pertenencia a un grupo/equipo, y conciencia proxémica, utilización del espacio propio y compartido.

De esta manera, hemos tenido la oportunidad de experimentar mediante el entrenamiento físico, la realización de ejercicios que incorporan actividad física directa. Estos ejercicios incluyen la asignación de puntos en los juegos, la presencia de un vencedor y un perdedor, así como la colaboración en equipos con objetivos compartidos. Durante esta sección de la clase, hemos observado un nivel de atención positivo por parte de los estudiantes, quienes se han involucrado de manera entusiasta en las actividades y han demostrado un interés por mejorar en cada sesión subsiguiente.

El proyecto trabajó con la pregunta ¿Cómo el trabajo corporal potencia el desarrollo de tareas colaborativas en función del logro de metas comunes en un curso de III medio compuesto por varones de un colegio particular privado de la comuna de Lo Barnechea de Santiago de Chile durante el segundo semestre académico del año 2022?, y obtuvo los siguientes resultados.

En la primera sesión, se llevaron a cabo los ejercicios titulados “el lazarillo” y “tres piernas”. Ambas actividades resultaron bien evaluadas por los estudiantes del curso, quienes hicieron especial mención a la concentración y energía que mantuvieron durante todo el tiempo. Al contener actividad física explícita, los estudiantes demostraron cómo a través de juegos que requieren la utilización del cuerpo y que además tienen un objetivo común, se potencia significativamente el desarrollo de habilidades colaborativas. Estos ejercicios resaltan la importancia de combinar la actividad física con la colaboración y la meta compartida, reforzando así la hipótesis inicial de que este enfoque tendría resultados positivos en la interacción y el aprendizaje de los estudiantes.

En la segunda sesión, el calentamiento contempló los ejercicios "tapando el hueco" y "el derrumbamiento". Durante este training, se evidenció cómo la actividad que no mostraba de manera evidente el logro, es decir, "tapando el hueco", fue la que presentó menor concentración y mayor distracción durante su realización. En contraste, la segunda actividad, "el derrumbamiento", resultó exitosa en este calentamiento. Esto se debió a que mostraba claramente qué pareja estaba logrando ejecutar el ejercicio, al existir implícitamente una pareja ganadora y otra perdedora. Se observa que los ejercicios que implican actividad física explícita, asignación de puntaje y la presencia de un ganador contribuyen de manera efectiva al fomento de tareas colaborativas. Estos ejercicios incentivan la atención y la participación de los estudiantes.

En la tercera sesión del proyecto investigación-acción, los estudiantes realizaron un training como los anteriores, siendo evaluados en el desarrollo de la clase. Los ejercicios de "paseo en el banco" y "vamos a vender", apuntando a un enfoque de preparación actoral previa a la muestra final, sin perder la esencia de actividades físicas. Los resultados superaron las expectativas, resaltando la contribución y la dinámica que aporta la actividad física. Esta actividad presentó desafíos que mantuvieron a los estudiantes en un nivel de concentración propicio, además de estimular el ingenio de formas creativas (mediante estrategias grupales) para fomentar la colaboración en el logro de objetivos comunes. En esta ocasión, el objetivo fue representar distintas escenas teatrales con público.

La asignatura de Teatro no es obligatoria aún en los colegios, por lo que buscar levantar evidencia que demuestren su aporte a los aprendizajes esperados por los establecimientos educacionales, es sin duda una tarea importante de abordar siendo expertos en esta disciplina. Es una de las motivaciones que con este proyecto buscamos visibilizar, lo contingente de los objetivos de aprendizaje a los que apunta la asignatura de Teatro. Este, más que una herramienta al servicio del desarrollo de otra asignatura, el Teatro, es el espacio de trabajo personal y grupal con enfoque tanto corporal como cognitivo para el desarrollo de habilidades transversales que necesita el ser humano. Fomentando muchas de las habilidades para el siglo XXI presentes en los puntos a desarrollar del Mineduc. Trabajando bajo las grandes unidades de "maneras de trabajar" potenciando la colaboración y la comunicación, y en "maneras de pensar" desarrollando la creatividad y el pensamiento crítico.

Creemos que es de fundamental relevancia su consideración en el currículum nacional. Categorizando a esta materia, más allá de una metodología o didáctica más para la ayuda de la práctica docente en pos de otras asignaturas. Si no, como el espacio idóneo y seguro para llevar a la práctica, contenidos y habilidades necesarios a desarrollar durante la infancia y la adolescencia de nuestros estudiantes. Necesitamos espacios de aprendizaje seguros que

promuevan de manera concreta y activa las diversas disciplinas del currículo. Se trata de oportunidades educativas para la práctica y reflexión en torno a habilidades tanto cognitivas como sociales, con el propósito de formar de manera integral a las futuras generaciones. Es así donde la interdisciplinariedad nos entrega su aporte; ya que creemos fundamental su uso en las salas de clases. Siendo la herramienta más efectiva y concreta de relacionar los conocimientos entregados en la jornada escolar, pudiendo ser la experiencia más cercana a las realidades futuras de nuestros alumnos y alumnas, donde cada asignatura aporta desde su campo a un proyecto mayor a trabajar. Mencionar y crear estas conexiones con contextos reales, aumentan el interés de nuestros jóvenes alumnos y alumnas, los cuales ya sienten tener un pie dentro del establecimiento escolar, y otro fuera en el mundo real. Educamos para construir una sociedad que pueda trabajar y relacionarse de la mejor manera, no para crear personas sin sentido de comunidad. Y con la interdisciplinariedad como con la asignatura de Teatro dentro del currículum nacional, creemos poder lograr esta gran meta para nuestra sociedad actual y futura.



Bibliografía

- Andrade-Esparza, R. R. L. (2016). La importancia del training para ser actor teatral total. Redalyc. Retrieved May 29, 2022, from <https://www.redalyc.org/journal/281/28150017010/html/>
- Blatt, A. I. (2013, 09 9 -13). Página 2. La Expresión Corporal en la Escuela: ¿Cómo y para qué? In Memoria Académica. Memoria Académica. Retrieved 05 20, 2022, from https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3108/ev.3108.pdf
- Callery, D. (2001). Through the Body: A Practical Guide to Physical Theatre. https://books.google.cl/books/about/Through_the_Body.html?id=mbEa2gowoFQC&redir_esc=y
- Collazos Vidal, A. (2016, 09 30) Página 143. LO FÍSICO DEL TEATRO Y EL TEATRO FÍSICO. Vista de lo físico del teatro y el teatro físico. Retrieved May 29, 2022, from <https://nexus.univalle.edu.co/index.php/nexus/article/view/1838/1943>
- Fanelli, B. (2017, July 16). El arte ayuda a los niños con problemas de aprendizaje. Pulpa. Retrieved September 12, 2022, from <https://pulpadigital.wordpress.com/2017/07/16/el-arte-ayuda-a-los-ninos-con-problemas-de-aprendizaje/>
- Grotowski, J. (1968). Hacia un teatro pobre (M. Glantz, Trans.). Siglo Veintiuno.
- Ministerio de Educación. (2021). Teatro. Currículum nacional 3° y 4° Medio FG. <https://www.curriculumnacional.cl/docentes/Formacion-General/Artes/Teatro/145104:Unidad-1-Descubriendo-nuestra-expresividad>
- Ministerio de Educación. (2021). Educación física y salud. Currículum Nacional 3° y 4° medio from <https://www.curriculumnacional.cl/docentes/Formacion-General/Educacion-fisica-y-salud/Educacion-fisica-y-salud-1/145004:Unidad-1-Habilidades-motrices-especializadas-sus-estrategias-y-tacticas>

- Morales Betancort, V. (2015-2016). La importancia de la expresión corporal en educación infantil. Granada, Andalucía, España. Retrieved 05 20, 2022, https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/46109/MoralesBetancort_TFGExpresionCorporal.pdf;sequence=1
- Pérez Mayoral, I. J., & Quiroz de los Reyes, S. (2018, 08). El teatro, una estrategia didáctica para promover el aprendizaje colaborativo en las aulas. Retrieved 04 17, 2022, <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/297/1034292102%20-%201045674604.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rivera, V., & Cabrera, B. (2020, febrero 25). Puntajes PSU: dos liceos municipales entre los primeros 50 colegios de Chile. Puntajes PSU: dos liceos municipales entre los primeros 50 colegios de Chile. La Tercera

08 / FILOSOFÍA

**Potenciar la voluntad de
saber indagando el sentido
de la escuela**

MANUEL JOSÉ SALFATE GÓMEZ

2022



Resumen

El siguiente reporte da cuenta de una investigación-acción cualitativa llevada a cabo durante el año 2022 en estudiantes de Séptimo Básico del Colegio Alemán Sankt Thomas Morus de Providencia, Santiago de Chile. En el establecimiento se detectó una oportunidad de mejora de los índices de motivación de los estudiantes dado su temprano inicio en el entrenamiento filosófico. La bibliografía revisada sobre motivación poco habla sobre el vínculo entre motivación intrínseca y la toma de conciencia del sentido de la escuela por parte de los educandos. En una primera parte se hace una revisión bibliográfica sobre el aporte del entrenamiento filosófico a la creación de la llamada "actitud filosófica", Luego se intenta respaldar el vínculo en el individuo entre la volición y el conocimiento. A continuación, se describe el proyecto de innovación llevado a cabo en el colegio. Una parte esencial de la intervención es la realización de una encuesta sobre motivación intrínseca. Como resultado se observa que el indagar el sentido de la escuela no muestra efectos positivos en las respuestas de la encuesta en todas las dimensiones, pero demuestra en la narrativa del desarrollo de la intervención el efecto positivo deseado.

Palabras clave: Filosofía para Niños (FpN), Actitud Filosófica, Motivación Intrínseca, Motivación Extrínseca, Actos Volitivos, Actos Cognitivos.



Introducción

La presencia de la filosofía en el currículum parece requerir constantemente justificación. En Chile, no existe ninguna prueba estandarizada que mida contenidos específicos de filosofía. No obstante, las habilidades que esta disciplina promueve son consideradas valiosas de manera transversal: pensamiento crítico, riguroso y metódico; desarrollo de una perspectiva personal sobre el mundo; conciencia de las acciones individuales, la moral y la importancia del autocuidado. En el contexto del currículum nacional, la filosofía encarna perfectamente diversas habilidades necesarias para el siglo XXI: el pensamiento abierto a diferentes perspectivas y contextos; la acción basada en principios éticos en la utilización de información; la participación que implica la asunción de posturas razonadas en diversos ámbitos, tales como lo cultural, social, político y medioambiental, entre otros.

Hay, sin embargo, otra dimensión en la cual el entrenamiento filosófico puede ser de gran ayuda: la motivación. El vínculo entre el saber y la motivación no parece ser evidente. Sin embargo, la filosofía es una disciplina que se reconoce a sí misma como una forma de vida. Es a lo que Foucault (1984) se refiere con su concepto de "cuidado de sí". En algunos períodos o en algunas manifestaciones de la filosofía ha sido más evidente la conexión entre el saber filosófico y la práctica filosófica. Los ingentes avances de la lógica estoica estaban sin duda al servicio del estímulo y desarrollo de una forma de vida. La tríada griega "bien-verdad-belleza" da cuenta también de este vínculo. En Kant, la razón práctica es una parte de la razón pura: las condiciones de posibilidad de la voluntad están alojadas en el mismo complejo de estructuras que aloja la condición de posibilidad del conocimiento. En la fenomenología de Husserl, los actos volitivos se subordinan a los actos objetivantes. En definitiva, si alguno no se convenciera de que el saber puede dirigir la voluntad, quizás se pueda argumentar haciendo esa concesión, y reconociendo a la vez que la filosofía no es un saber, sino un amor, una amistad. Y el amor, sin duda, mueve la voluntad.

La escuela es eminentemente filosófica. Aquello nos invita a filosofar debería ser lo que nos invita a escolarizarnos. Lamentablemente, tenemos en la tradición filosófica una recurrente distinción entre el saber filosófico y el saber "vulgar", lo que distancia a la filosofía de la escuela, sobre todo en tiempos de la escolarización universal.

En la tradición filosófica, por ejemplo, los prisioneros de la caverna platónica son el vulgo, distinto del filósofo que logra salir a la superficie; la distinción iniciados-no iniciados de los pitagóricos replica este esquema; la distinción esotérico-exotérico da cuenta una vez más de estas diferencias. Esta distinción se conserva durante todo el medievo; la filosofía no es una disciplina para todos. Más se modera esta convicción con la invitación cartesiana al uso de la

razón como facultad transversal de la humanidad (uno de los característicos giros de la modernidad filosófica).

Valdrá la pena detenerse en el “sapere aude” de la Ilustración, y especialmente en como lo formula Kant en su célebre Respuesta a la pregunta ¿Qué es la ilustración? (Kant, 2004) La “minoría de edad” a la que se refiere Kant en su escrito tiene la peculiaridad de tratarse de un estado del que el individuo es el responsable. Y nos parece de suma importancia esto por el claro paralelo que podemos establecer entre la queja de Kant y la queja que elaboramos los profesores cuando nos sentimos frustrados por la falta de motivación de nuestros estudiantes. Kant no nos da la receta para sacar a los individuos del estado de minoría de edad de la que son estos los únicos responsables. El sermón aleccionador y el reproche acerbo: a esto parece reducirse el esfuerzo kantiano por intervenir a la humanidad. Cualquier profesor atento se da cuenta rápidamente de que estas estrategias suelen ser poco efectivas para despertar la motivación en los niños y jóvenes. El reproche, el reto se muestran insuficientes para esa tarea, siendo quizás incluso más efectivos los castigos. Así, a mayor detrimento de la persona del estudiante, mayor efectividad en el cambio de los comportamientos observables. Hablaremos de esto cuando nos refiramos a la motivación extrínseca. Respecto del sermón aleccionador, nuestra experiencia nos muestra que solo tiene efecto cuando implica, sea realmente o en la percepción de los estudiantes, alguna especie de reto o de potencial castigo.

Cabe preguntarse a continuación, por lo tanto, ¿cómo el saber acerca del sentido de la escuela puede ayudar a fomentar la motivación intrínseca de nuestros estudiantes? Para responder a esta pregunta, se busca construir un relato sobre el papel de la filosofía en la vida escolar de los estudiantes y de los profesores. Luego se realiza una intervención en la que se busca en conjunto docente y estudiantes, equipados de la actitud filosófica que el entrenamiento en la disciplina ha forjado en ellos en los últimos años, aclarar el sentido de la escuela. Se emplea el formato de diálogo filosófico y formulación de preguntas al que ellos están habituados. Es por lo demás la probada estrategia del programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman.

El Colegio Alemán Sankt Tomas Morus es un colegio particular pagado, ubicado en la comuna de Providencia. Funciona en una edificación moderna, la cual fue construida en un terreno vecino al inmueble donde hace más de setenta años se emplazó por primera vez el Colegio. Cuenta con tres cursos por nivel desde Spielgruppe (Nivel Pre Básico Medio Mayor, para estudiantes desde los tres años de edad) hasta Cuarto Medio, con un promedio aproximado de 20 estudiantes por curso. Es un colegio católico tolerante, lo que significa que admite a familias de diversos credos o simplemente no religiosas. Es mixto, y la distribución por sexos es casi idéntica. El Colegio pertenece a la Asociación de Colegios Alemanes de Chile (DSChile)

y es un colegio de habla alemana en Chile. Esto significa que ciertas asignaturas se imparten en dicho idioma; se promueve la trilingüidad de los estudiantes con la inclusión de la asignatura de Inglés. Por otro lado, cuenta con el programa de Bachillerato Internacional (GIB). El GIB exige el curso de ciertas asignaturas adicionales (Teoría del Conocimiento y Creatividad, Acción y Servicio (CAS)) y algunos productos estandarizados que los estudiantes deben entregar para una evaluación a gran escala (Proyecto de CAS, Monografía y Exposición de Teoría del Conocimiento). La aprobación del GIB aumenta las posibilidades de los estudiantes de ser aceptados en universidades extranjeras no solo en Alemania.

La orientación hacia la continuación de estudios de educación superior en el extranjero es, por lo tanto, un elemento institucional declarado. Es así que esta característica del Colegio se condice con la importancia que se le da a la autonomía de los estudiantes. La lógica es la siguiente: si el Colegio abrirá opciones de estudio en el extranjero, lejos del control directo de las familias, entonces el estudiante debe saber autorregularse y responder a sus obligaciones. Esto se ve materializado en diversas dimensiones. En 6° Básico se organiza un retiro del nivel con algunos profesores en Los Pellines, un área silvestre protegida en la Región del Ñuble, donde viven una experiencia educativa al margen de la tutela familiar. En esta instancia es donde se puede evaluar la capacidad de los estudiantes de funcionar sin la vigilancia permanente de personas de su entorno habitual. Por otro lado, en el diseño y la planificación de las clases se exige a los docentes un diseño de "tres tercios": un tercio de la clase, el profesor presenta la actividad y explica los contenidos declarativos que sean necesarios de impartir; en el segundo tercio, los estudiantes trabajan autónomamente; y en el tercer tercio, el producto del trabajo de los estudiantes se presenta al curso.

Una tercera dimensión en la que se trabaja la autonomía quisiera tratarla aparte, pues se vincula con la asignatura de Filosofía. En este Colegio se imparte Filosofía desde 4° Básico hasta 4° Medio. Hasta 2° Medio. Hasta Segundo Medio se utiliza el método y el material de Filosofía para Niños (FpN) de Matthew Lipman. En este espacio se fomenta el pensamiento autónomo y la reflexión ética. En 3° y 4° Medio, cuando se imparten los contenidos curriculares chilenos de Filosofía, se priorizan los temas de ética canónicos: Aristóteles, Kant, Mill, entre otros. La asignatura, al parecer, está puesta al servicio del crecimiento ético y moral de los estudiantes. Los problemas de epistemología, a pesar de no ser abordados con acento en los autores o a través del lenguaje filosófico canónico, quedan bien cubiertos por la asignatura de TOC. El Colegio, por lo tanto, cuenta con un sólido programa de formación en filosofía para sus estudiantes, el cual es un aporte a objetivos centrales del proyecto institucional, como son la autonomía de los estudiantes y la formación valórica.

La investigación-acción fue aplicada en los séptimos básicos. Los estudiantes de este nivel son buenos representantes de las características del Colegio mencionadas arriba. Pero es

importante agregar una reflexión sobre las características de la edad a la que se cursa este nivel y el significado de ese nivel para la vida de quien lo cursa. Son estudiantes de entre 12 y 13 años. Es un nivel en que hay cambios de mentalidad muy grandes por parte de los estudiantes mientras lo cursan, y son cambios que tienen que ver con la toma de consciencia sobre sí mismos. En cuanto al nivel mismo, a su importancia en el contexto de toda la educación obligatoria del chileno, es el primer curso del tercer ciclo, con cambio de profesores y metodologías didácticas. Es el penúltimo año de la educación básica, lo que significa que los estudiantes ven acercarse el momento en el cual sus calificaciones comenzarán a tributar a sus puntajes de acceso a la educación superior. Es un periodo en el cual el colegio comienza a tener un nuevo significado para el educando.

En el Colegio Alemán Sankt Thomas Morus, como se mencionaba, se imparte la asignatura de Filosofía desde 4° Básico. Son excepcionales las instituciones que cuentan con esta clase de programas. Se utilizan los manuales de Filosofía para Niños (FpN) de Matthew Lipman, y se conduce la clase propiciando la emergencia de una comunidad de indagación, fomentando la capacidad de crear preguntas, de pensar rigurosamente en las razones y fundamentos de sus opiniones y de comunicar y escuchar razones. El alcance de estas habilidades, propias de la llamada “actitud filosófica”, es inmenso y puede cosechar rendimientos en el aula cualquiera sea el contenido que se esté impartiendo. Pero existe la posibilidad de que la actitud filosófica pueda especialmente favorecer la motivación de los diversos actores dentro de la escuela. Porque la escuela es una institución eminentemente filosófica, y, más que estar al servicio de fines prácticos instrumentales, está al servicio de la donación de sentido para la existencia del educando. La filosofía tiene y ha tenido históricamente esa misión: dar sentido a la existencia. Y una vida con sentido se vuelve digna de ser vivida. Una escuela con sentido se vuelve digna de ser atendida. Y en lo concreto, más allá de este bello fraseo, cada uno de los contenidos de las distintas asignaturas limita con preguntas filosóficas, tanto en sus inicios (el qué de sus objetos) como en su parte más avanzada (las posibilidades por descubrir de su saber).

El problema que se identificó en el establecimiento de práctica es el desaprovechamiento de una oportunidad muy valiosa para los estudiantes. El entrenamiento filosófico de ellos debería ponerse al servicio de cuestionar el sentido de la escuela, pues este cuestionamiento tiene un efecto positivo sobre la motivación intrínseca de los estudiantes. La pregunta de esta investigación es, por lo tanto ¿Cómo puede la actitud filosófica, puesta al servicio de escudriñar el tema “el sentido del conocimiento y de la escuela”, en una sesión de diálogo en formato Filosofía para Niños, aportar a la motivación intrínseca de los estudiantes? El objetivo es evaluar la posición de la filosofía en la cultura escolar, luego dialogar sobre el sentido de la escuela con los séptimos básicos en una clase de FpN para, finalmente, someterlos a un cuestionario sobre motivación intrínseca. Las herramientas que brinda el entrenamiento filosófico hemos notado que no se aplican activa y explícitamente para estimular la

motivación de los estudiantes por el trabajo escolar y por la búsqueda de conocimiento. La motivación de los estudiantes para el trabajo escolar no es baja, sin embargo, está muy anclada en motivos extrínsecos, como el bienestar futuro, o en el mejor de los casos, al mero deber, sin una valoración positiva del conocimiento por el conocimiento. Es así que el diseño de una clase de filosofía en la cual se aborde explícitamente el sentido de la escuela creemos que puede redundar en una mejora de la motivación intrínseca. Si estamos en lo correcto al suponer que la reflexión sobre el sentido de la escuela tiene una incidencia en la motivación intrínseca, estaremos frente a la planificación de una actividad replicable en los distintos niveles y posible de ser incorporada a la planificación anual, sobre todo en los períodos más críticos del años escolar, como a principio de año, a la vuelta de las vacaciones, o a fin de año, momentos en los cuales los estudiantes pueden necesitar refrescar las razones de la existencia de la escuela y de la escolarización. Así, la pregunta que guía esta investigación es: ¿cómo incide el diálogo sobre el sentido de la escuela en la motivación intrínseca de los estudiantes por el trabajo escolar? El objetivo es, por lo tanto, aplicar una intervención en la cual se dialogue con los estudiantes sobre el sentido de la escuela. A partir de entrevistas con distintos profesores se crea un relato acerca de cómo en el colegio donde se lleva a cabo esta intervención los estudiantes le están dando sentido a su vida escolar y el aporte que la filosofía puede significar en esta tarea. El diseño de la intervención pretende explorar en el terreno del diálogo sobre y para el sentido de la escuela en un formato replicable y familiar para los estudiantes, evaluando su impacto en los participantes mediante una encuesta.

El presente documento contiene: primero, una revisión bibliográfica acerca de los conceptos que subyacen a esta investigación-acción; segundo, una explicación de las estrategias metodológicas utilizadas; tercero, se describe la intervención mediante la cual se innovó en una posible solución al problema detectado en el centro de práctica; cuarto, se presentan los resultados de la intervención; quinto, se expresan conclusiones pertinentes respaldadas con los datos recolectados; finalmente, se incorporan a modo de anexo transcripciones de una entrevista y de una de las tres intervenciones realizadas, además de tablas con los resultados de las encuestas de motivación realizadas a los estudiantes que participaron de la intervención y una descripción de los códigos y categorías empleadas para el análisis de las transcripciones.



Marco Teórico

Si la escuela es una instancia de formación ciudadana, entonces la filosofía juega un papel central en eso también. En una investigación llevada a cabo en Inglaterra durante el año 2013, se realizó una hora de Filosofía para Niños a la semana, por un año en 48 escuelas a lo largo del territorio de dicho país. Los resultados fueron muy favorables, reportando los estudiantes que participaron del programa un progreso promedio de dos meses de avance en lectura y matemáticas respecto de estudiantes que no participaron; tanto los estudiantes como los profesores declararon que la Filosofía para Niños había mejorado para los educandos la confianza al hablar, las habilidades de escucha y la autoestima.

No es conveniente que los estudiantes se enfrenten a la filosofía sólo en los últimos dos años de su escolaridad secundaria y luego, quizás, en la Educación Superior. Existen, según un informe de la UNESCO, “resistencias [...] a una mayor presencia de la filosofía a nivel secundario”, las que pasarían por un mayor énfasis en las ciencias naturales y en la priorización de un enfoque más técnico (UNESCO, 2011, p. 52). Esta resistencia se observa en la mayoría de los países occidentales, además de manifestarse tensiones que crean un panorama muy cambiante para la normativa que regula la cantidad de Filosofía que contendrá el currículum de la educación superior. En España a principios de los 2000 las reformas al sistema educativo redujeron las horas de Filosofía de 4 a 2, aunque conservaron su obligatoriedad para el Bachillerato de la Educación Superior Obligatoria (ESO). Aquello en el marco del paso de la Ley de Calidad de la Educación de 2002 a la Ley Orgánica de Educación en 2006. En Marruecos se incorpora la Filosofía en los últimos dos años de la educación superior, luego de seis reformas entre 1975 y 1995. En Portugal se enseña filosofía en los tres últimos años de educación superior. En Suiza no existe una obligación federal de incluir Filosofía en el Currículum, sin embargo, los cantones de población mayoritariamente católica tienden a incorporarla en los últimos dos años de la Educación Superior Obligatoria. Los países anglófonos suelen relegar la enseñanza de la filosofía para la educación superior (Malawi, Sudáfrica, Estados Unidos). En América Latina la tendencia es la obligatoriedad de la Filosofía en los últimos dos años de educación superior o en los bachilleratos; en algunos casos, como Chile y Argentina, se incluye la Filosofía obligatoriamente para la educación técnica. En Perú, en cambio, no existe obligatoriedad de la enseñanza de la filosofía en la escuela. El informe sostiene que incluso para estudiantes que tienen en algún año de su educación primaria la asignatura de Filosofía “es lamentable que, a menudo, tras haber practicado la comunidad de investigación en la escuela primaria, dejen ese tipo de actividad reflexiva, y no vuelvan a tener contacto con la filosofía hasta el final del nivel secundario o en la universidad. En esos casos, faltan los eslabones necesarios para consolidar posturas de interrogación sobre el mundo, de conceptualización de nociones y de argumentación de las ideas” (UNESCO, 2011).

La escuela puede ser considerada como un espacio eminentemente filosófico. La filosofía es amor al saber, los niños y adolescentes son naturalmente amantes del saber. No es difícil devolverle esa dignidad a la escuela. Mi propósito como profesor de Filosofía es lograr que los estudiantes tomen conciencia de que la escuela es filosófica y la filosofía es amor, es amistad. No deben amar la escuela, deben amar indagar sobre el sentido de la escuela y de lo que allí se enseña. Pues, parafraseando a Sócrates, una escuela sin examen no es digna de ser escuela. Es probable que la enseñanza de la filosofía a temprana edad, según el modelo de Filosofía para Niños de Matthew Lipman, por ejemplo, permita a los estudiantes darle sentido a su vida escolar y a los saberes que en esa vida circulan. El objetivo de esta investigación será recopilar relatos de estudiantes sobre aquello en un colegio en el que se imparte el ramo de Filosofía desde 4° Básico hasta 4° Medio, y donde además cursan el Bachillerato Internacional (GIB), para el que preparan un curso de Teoría del Conocimiento desde Segundo Medio. Vemos, entonces, que se trata de un contexto de excepcional buen entrenamiento filosófico. Contando los estudiantes con este set de herramientas que aporta la Filosofía para Niños, la propuesta es explorar el alcance que tendría la indagación sobre el sentido de la escuela, y especialmente el efecto que dicha indagación tendría sobre la motivación de los estudiantes para el trabajo escolar.

Por qué la filosofía ha tenido este papel secundario en el currículum nacional durante las últimas décadas es una pregunta que merece ser abordada seriamente. Si hacemos una revisión histórica del lugar que ha ocupado la filosofía en el currículum nacional, encontramos que en los primeros años de la República “la asignatura de Filosofía aparece como un área del saber propio de las élites que deseaban seguir estudios de humanidades y abogacía” (Gaete et al., 2007, p. 60). Una asignatura para varones, una asignatura a la medida de los que pasarían a formar parte del aparataje institucional republicano, completamente alejada del campesinado, del indio, del artesano. Desde los comienzos que se deja sentir una distancia entre esta disciplina y los intereses más globales de la educación. Hoy en día existe la noción de que la educación escolar obligatoria, que desde 2008 considera los doce años de escolaridad, tiene como uno de sus fines principales el formar ciudadanos, lo que significa que todos los chilenos debemos estar preparados para ocupar cargos públicos. Es importante a la luz de esa noción que estemos entrenados en las habilidades que la filosofía puede aportar.

Se asocian a la enseñanza de la filosofía la promoción de diversas actitudes y habilidades, que quisiéramos resumir en la llamada “actitud filosófica”. Es una actitud que está basada sobre todo en el pensamiento de quien la práctica. Dewey, en *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo* (Dewey, 1933, p. 33), nos advierte que el pensar “nos libera de la actividad meramente impulsiva y puramente rutinaria.” Esto quiere decir que posibilita la acción consciente. También nos permite ser creativos, le otorga significado, sentido a las cosas. En pocas palabras, según Dewey, es lo que nos separa de los animales.

Julio Bernal, en *Actitud filosófica en la enseñanza de la filosofía*, nuevas reflexiones, entiende por actitud filosófica en la escuela el “hacer del conocimiento y del proceso de enseñanza aprendizaje un proceso de investigación constante en permanente cambio y actualización” (Bernal 2006 p. 286) Quisiéramos dar un pequeño paso adelante respecto de esa noción, agregando que la actitud filosófica es la que permite pensar críticamente el fenómeno y el acontecimiento particular de estar siendo educado en esta escuela, en este momento, de esta forma, etc. En ese sentido, es algo que abarca toda la existencia del educando en tanto educando y del profesor en tanto profesor. Bien lo plantea Cerletti cuando dice “la filosofía intenta definir una *actitud* frente a la realidad. Esto significa, entre otras cosas, construir un campo de problemas ahí donde antes no lo había.” (Cerletti, 2008, p. 48). Entenderemos, sin ánimo de interpretar forzosamente, por “construir un campo de problemas” el plantear preguntas. Y especialmente el plantear preguntas sobre el presente. Cerletti trae a colación las reflexiones de Foucault (Foucault, 1984) sobre el canónico texto kantiano *¿Qué es la Ilustración?* (Kant, 1784), donde, según el francés, lo esencial de ese texto es que Kant releva en él la importancia de la filosofía como un quehacer ocupado de la “tematización del presente”, y del filósofo como un ser de “actualidad” (Cerletti 2008 p.48). Creo, por lo tanto, que un buen índice de que los estudiantes han adquirido la actitud filosófica es su capacidad de formular preguntas sobre la escuela, lo que no solo significa tematizar la escolarización que ellos están atravesando en tanto modo de vida, sino que también formular preguntas sobre los saberes transmitidos en la escuela, que son una parte esencial de esa vida escolar. Otra característica de la actitud filosófica es el pensar autónomo, el pensar por uno mismo. Para eso se debe enseñar a pensar. El constructo pensamiento no es fácil de pesquisar en la literatura, toda vez que tiene múltiples dimensiones o niveles y que los autores plantean diversos conceptos de “pensamiento”.

Otro aspecto relevante de la actitud filosófica es el genuino preguntar. Preguntar no es solo una situación epistemológica de falta de saber, sino que es un momento de búsqueda de saber. Si la actitud filosófica es la búsqueda de conciencia sobre el ser educando, entonces el preguntar es la manifestación puntual y la condición de posibilidad de dicha búsqueda. Debemos estimularla no solo tematizada como un contenido específico, sino que promover el preguntar como una forma de ser.

En resumen, la educación filosófica promueve la actitud filosófica, que se hace visible a través del pensamiento y del preguntar como forma de vida. Esta actitud filosófica es también un vínculo con el sentido de las vivencias cotidianas. La escuela es una vivencia cotidiana de los agentes involucrados. Y no cualquier vivencia cotidiana: es donde se imparte la educación, que es la que configura el mundo. La educación es la peculiar vivencia de construcción de sentido en pleno mundo de la vida, en plena cotidianidad; a diferencia del mundo de la vida del adulto educado, que se sostiene como tal principalmente en configuraciones de sentido

ya dadas y no cuestionadas, salvo cuando se transita desde la actitud natural hacia una actitud filosófica, el mundo de la vida del educando integra la actitud filosófica. A cada momento en la escuela se están desafiando las creencias de los educandos, se les está arrebatando el confort de sus prejuicios más o menos profundamente arraigados. Este espacio de sentido-en- construcción no debe desaprovecharse, no debe quedar sin examen por parte de los involucrados.

Lamentablemente se puede ser movido a pensar que el sentido de la escuela no es hoy fácil de hallar. La escuela tiene una historia larga; se entiende que sea como es: una institución en gran medida tradicional. Pero es legítima la sospecha de que el sentido de la escuela se haya percutido con el paso de los siglos, se haya oscurecido y ocultado a nuestra vista en un movimiento similar al del sentido de las ciencias occidentales descrito por Husserl en *La crisis de las ciencias occidentales* (Husserl, 1937). Los filósofos (Husserl, en este caso) tienen la suerte de en la mayoría de los casos haber sido introducidos a los problemas filosóficos mediante un itinerario histórico. No es difícil para estos reproducir ese recorrido rastreando los momentos en los cuales se origina la ciencia, con su fundación de sentido original de la mano de la filosofía, y los momentos en los que la ciencia, de nuevo condicionada por acontecimientos en la filosofía, pierde de vista su sentido originario. Es muy posible que al igual que en la ciencia, según la tesis husserliana, la aplicación irreflexiva del método y el deslumbramiento en la prosperidad de los rendimientos tecnológicos, en la educación por causas íntimamente emparentadas con esa crisis de las ciencias se haya producido movimientos análogos. Será un campo aparentemente fértil de investigar en el futuro, pero no me atrevería a tomar una posición definitiva sobre el asunto en este trabajo. Sería un atajo tan inconducente como innecesario, pues lo que nos interesa ahora dice relación con el sentido que nuestros sujetos de investigación le dan a la escuela, y no con descubrir una verdad histórica sobre el sentido de la escuela. El camino largo, obviando el atajo, sería rastrear la historia de la escuela y servirnos de parte del andamiaje husserliano sin replicar su tesis. La historia de la educación es apasionante, y no soslayaremos comentarios de esa naturaleza, pero no necesitamos hacer una historia de la educación para hablar sobre el sentido de la escuela en este trabajo.

Tampoco exploraremos los aspectos exteriores de la escuela en general, como si estos fueran los donantes de sentido de la vivencia de escolaridad. Nos parece muy convincente el argumento de Pablo Pineau en *¿Por qué triunfó la escuela?* (Pineau, 1993). Lo externo, los contextos en los que se desarrolló la escuela (especialmente en los últimos 200 años, en los que la escuela hegemonizó la infancia) cambian, más la escuela se resiste a cambiar. Si los estudiantes de nuestro Séptimo Básico consideran que el sentido de la escuela reside indefectiblemente en el contexto en (y para) el cual están siendo educados, luego ese será el sentido de la escuela que se explorará y que se buscará aclarar.

Cabe por último preguntarse si se considera la escuela como un hecho o como un constructo, si daremos por sentado que esta existe como una realidad social concreta, una institución con un correlato material, o si permitiremos que lo que sea la escuela se construya en diálogo con los estudiantes.

Sentido y Ser son expresiones que en algunos autores son intercambiables; a su vez, ser y esencia son expresiones que también se permean una a la otra. Preguntar por el sentido de la escuela es preguntar por su esencia, es preguntar por su quid. Una honesta conversación sobre el sentido de la escuela, para que no sea una exposición conceptual, una mera clase expositiva y sí una comunidad de investigación operando en el contexto de una clase de Filosofía para Niños, no la podemos iniciar con el supuesto de que la escuela sea esto o lo otro. El ejercicio que pretendemos hacer es precisamente despertar la motivación a través de la indagación por el sentido de la escuela. La escuela no será por lo tanto para efectos de este trabajo un constructo, sino que será esencialmente lo inmediato obvio incuestionado, libre de determinaciones tematizadas, suelto en el modo de ser de lo preteórico, pre dado, a la manera del mundo de la vida para la fenomenología.

Una importante consideración respecto de lo que se entenderá por sentido en este trabajo: no se pretende ofrecer una definición que restrinja el significado de “sentido”, toda vez que se quiere construir dicho significado durante la intervención con los estudiantes. Se buscará amparo en una simple pero aguda observación de José Ferrater Mora en su *Diccionario de Filosofía*, donde para la entrada “sentido” advierte: “El término ‘sentido’ tiene varias significaciones [...], es, en rigor, hablar de cosas muy dispares. Pero hay [...] a la vez una secreta afinidad entre los diversos significados de ‘sentido’. Tanto así, que cualquier dilucidación sobre el sentido se ve obligada a poner de manifiesto casi al mismo tiempo la unidad y la variedad de sus significados” (Ferrater Mora, 1965).

Se supone acá, como ya se ha expuesto más arriba, que indagar en el sentido de la escuela puede tener un efecto positivo en la motivación de los involucrados. Es el momento de referirse a lo que sea la motivación. Llama la atención la importancia que se le da en psicología a los aspectos fisiológicos de la motivación. En la entrada “motivación” del *Diccionario de Psicología* de Natalia Consuegra (Consuegra, 2012) el aspecto homeostático de la motivación parece ser el más acuciosamente descrito en las obras por la autora tenidas en cuenta (Hull, Lashley, Morgan, Lorenz y Timbergen). Al ser la escuela algo no necesario para el equilibrio homeostático ni para la satisfacción de un deseo fisiológicamente fundado (ni siquiera es necesaria para saciar la “sed” o “hambre” de conocimiento), lo que señalen esas teorías sólo podría ser útil por analogía. (Si hemos de valernos de analogías lo haremos de unas que presenten narrativas más ricas en otro tipo de determinaciones).

Una distinción canónica es la que se hace entre motivación intrínseca y motivación extrínseca. La última es la que es producto de coerciones o premios que ofrece el mundo como consecuencia de alguna conducta (Consuegra, 2010). La intrínseca se caracteriza por producir conductas no a causa de estos estímulos o reforzamientos externos, sino a causa de una fuerza que brota espontáneamente del ser del que ejecuta la conducta. La motivación que se piensa en este trabajo que la indagación por el sentido de la escuela produciría es de esta última naturaleza, jamás extrínseca. Es posible que para los estudiantes el sentido de la escuela termine por estar en la posibilidad de ganar un mejor sueldo en el futuro. El cuestionario incluyó preguntas que apuntan a ambas fuentes de motivación. Y la riqueza de los resultados posibles dependerá precisamente de si los estudiantes encuentran en la reflexión filosófica sobre el sentido de la escuela motivación extrínseca o intrínseca. Reconozco en virtud de la honestidad que debo guardar como investigador que deseo ver que la reflexión filosófica sobre el sentido de la escuela despierte motivación intrínseca en los estudiantes. Cabe señalar que no se debe ser ingenuo respecto de las posibles críticas que le pueden caer a la distinción entre estas dos fuentes de la motivación. Es una distinción que no resiste los análisis más rigurosos. Por ejemplo, la pregunta, ¿el que una conducta la realicemos porque nos hace felices se debe atribuir a una motivación intrínseca o extrínseca? Yo tiendo a pensar que es motivación intrínseca. Pero ¿y si la realizo por el gusto de hacerla? ¿si la realizo por placer? En ese caso la respuesta estará condicionada por lo que se entienda por felicidad. Podemos preguntarnos también: ¿La motivación homeostática es intrínseca o extrínseca? ¿El mantenimiento de dicho equilibrio, y en cuanto tal, el evitar la muerte y buscar la supervivencia es una motivación intrínseca o extrínseca? No es esta investigación la instancia para responder esas preguntas, pero siempre que como docentes hablemos de motivación y nos valgamos de esta distinción se debe tener en cuenta que el fenómeno de la motivación no está exento de misterio.



Marco Metodológico

Esta fue una investigación eminentemente cualitativa, aun cuando se apoyó en una encuesta que buscaba respaldar algunas de las conclusiones sacadas a partir de entrevistas y de análisis de los relatos emergentes en las intervenciones. Los instrumentos de levantamiento de información fueron tres: una entrevista semi estructurada a profesores del establecimiento, una encuesta de motivación aplicada a los estudiantes que participaron de las intervenciones y transcripciones de una de las intervenciones.

Lo primero que hizo la investigación fue levantar información sobre el estado de la actitud filosófica en los estudiantes según la percepción de sus profesores. Este era el primer objetivo específico de la investigación. Se realizaron para tal efecto entrevistas con tres profesores: un profesor de Lengua y Literatura y el Jefe del Departamento de Religión. A través de estas entrevistas se pudo crear un relato acerca del papel de la filosofía en la vida de la comunidad escolar y de la contribución que esta tiene en la motivación de los estudiantes. Fueron entrevistas semi estructuradas. No fueron un conjunto de preguntas rígidamente aplicadas las que condujeron las entrevistas, sino que una guía de conceptos y categorías. Estas entrevistas buscaban ganar comprensión sobre el alcance que tuviera la actitud filosófica en el resto de las asignaturas, en la cultura escolar y en la motivación visible de los estudiantes.

Por otra parte, la encuesta de motivación fue creada especialmente para esta investigación. Consistió en una escala de valoración del “acuerdo” o “desacuerdo” del encuestado con diversas afirmaciones sobre la motivación y su origen. Fueron tres los séptimos básicos que participaron de la intervención. En uno de ellos se aplicó la encuesta inmediatamente antes de la intervención, en otro se aplicó inmediatamente después de la intervención y en el tercero se aplicó inmediatamente antes e inmediatamente después de la intervención. Este desfase en el momento de aplicación de la encuesta tuvo por objetivo el hacer de uno de los cursos un grupo de comparación, de esta manera se resguarda al menos en la intención ese espacio de precisión y objetividad. Tratándose de muestras tomadas en universos tan pequeños, donde la dinámica de la intervención que hubiera modificado la variable dependiente es tan poco estandarizada, no se puede hablar realmente de una muestra de un grupo de comparación que ayude a despejar las causas de la variabilidad de los resultados de las encuestas.

Las intervenciones no se rigieron por una planificación rígida. La dinámica de la clase de Filosofía para Niños permite que una vez planteado el tema de la indagación, la conversación se desarrolle orgánicamente. Las transcripciones de la intervención cobran un valor muy relevante. Fueron los propios estudiantes los que a lo largo del diálogo propusieron conceptos y definiciones, demostraron sus preconcepciones de los temas e hicieron sentir sus opiniones.

Durante las intervenciones la participación de los estudiantes fue muy activa. Esto se debió a que los estudiantes conocen la dinámica de la clase de Filosofía para Niños y demuestran tener una gran capacidad para formular preguntas, pedir y dar razones, generar definiciones, organizar conceptos en categorías, entre otras habilidades. Los cursos son poco numerosos, por lo que fue posible hacer participar a todos los estudiantes. La relación de quien lideraba la intervención con los estudiantes es cercana, a pesar de ser este un practicante que los conoce hace solo poco más de siete meses. Esa relación de cercanía colaboró sin duda a que la participación de los estudiantes fuera activa. Esta investigación busca revelar variaciones en la motivación intrínseca en sus factores epistemológicos, y no emocionales. Esta es la razón por la cual se descartó el invitar a los estudiantes a explorar el sentido de la escuela a través de relatos sobre su propia vida, por ejemplo. Las narraciones tienden a indagar precisamente en los aspectos que los conocimientos declarativos conceptuales de la escuela dejan de lado (Gil Cantero, 2000). Además, el problema que motivó esta investigación es el desaprovechamiento de una instancia específica, que es la clase de Filosofía para Niños, la cual cuenta con sus propios métodos y dinámicas en el contexto del centro de práctica donde la investigación tuvo lugar, métodos y dinámicas que incluyen solo muy excepcionalmente las estrategias narrativas. Las ventajas de dicha estrategia para descubrir el sentido de la escuela, cabe mencionar, son indudables y merecería la pena integrarlas en un trabajo más completo sobre este tema. Pero uno de los objetivos de esta investigación es precisamente aislar la motivación producida por el descubrimiento del sentido de la escuela en tanto vehículo de saberes teóricos. Desde esa perspectiva, los vínculos emocionales, tanto los que afloran en la reflexión sobre el mundo en el que les gustaría vivir propiciada por la exploración de la narración autobiográfica como los que puedan guardar los estudiantes con el líder de la intervención, son en efecto un sesgo indeseado. Pero en la educación esos vínculos rara vez son indeseados, lo que demuestra el carácter abstracto de los constructos operativos presentes en esta investigación. El sentido de la escuela también se funda en esos vínculos. El análisis que merece ese factor es profundo y difícil. Pero podemos estar seguros de que el fenómeno que se intenta aislar acá, la motivación intrínseca por factores cognoscitivos, no opera solo y de manera independiente en la realidad, sino más bien se entrelazan los motivos emotivos y los epistémicos en una organización dinámica cada vez.

Para el análisis de los resultados de la encuesta se realizan cuadros comparativos desagregados por pregunta. Las preguntas de la encuesta pretendían explorar diversas dimensiones de la motivación. Algunas preguntas se referían a motivación extrínseca y otras a motivación intrínseca, por lo que no es pertinente asignar puntajes a los valores y luego ponderar. Se realizaron cuadros para comparar y dimensionar las respuestas de los estudiantes en los casos que estas entregaban algún dato relevante. No se desagregó entre hombres y mujeres, pues no se están investigando diferencias de género, lo cual podría ser interesante como un enfoque distinto para el mismo fenómeno.

Para las entrevistas se describieron categorías y códigos que tuvieran que ver directamente con los objetivos de la investigación. Para la elección de las categorías se utilizó el criterio de enfocarse en los beneficios que los fenómenos observados tienen para los estudiantes. En las preguntas que condujeron las entrevistas se aludía directamente a dichas categorías, por lo que no fue difícil que surgieran dichas éstas en las respuestas de los entrevistados.



Innovación Educativa

La innovación que se puso en práctica fue una clase de Filosofía para Niños orientada a cuestionar el sentido de la escuela. Esta clase constaba de tres partes: primero se presentaba un material de apoyo que ayudaba a estimular la reflexión de los estudiantes. La idea era no entregar inmediatamente las respuestas posibles a la pregunta de para qué la escuela. Un video de la serie de títeres de Televisión Nacional de Chile *31 Minutos* cumplió esta función. Se trata de un 'reporteo' de Mico el Micrófono donde pregunta "¿Para qué hay que ir al colegio?" Las respuestas no son serias. Pero sirvieron precisamente para establecer un contraste entre lo que ahí se dice y lo que nosotros somos capaces de elaborar con nuestro entrenamiento filosófico. Luego de la presentación de este material comenzó el diálogo, que pretendió invitar a la reflexión sobre el valor del conocimiento por el conocimiento y la ganancia en el terreno de la ética que pudiera haber asociada a la búsqueda del conocimiento. Las preguntas que guiaron el diálogo fueron: ¿Cuál crees tú que es la razón por la que existe la escuela? ¿Qué sucedería si no existiera la escuela? ¿Qué opinas de la obligatoriedad de la escuela? Si no fuera obligatoria, ¿vendrías de todas maneras a la escuela? ¿Por qué, cuándo y cómo crees tú que fue creada la escuela? Fue esencial para ese momento de la intervención el generar un registro para luego transcribir. Asimismo, se realizaron notas de campo sobre elementos imperceptibles en el registro: actitudes corporales, clima del aula durante la clase, etc. En general la actitud de los estudiantes frente a la intervención fue muy positiva.

La intervención no se replicó idénticamente en los tres cursos. Después de presentar el video en el primer curso, se hizo evidente que este era innecesario, pues el tema causó mucho interés. La participación fue excepcional. Es muy posible que el cuestionar el sentido de la escuela haya significado para algunos de ellos cuestionar su colegio. Ellos, a esa edad, aprovechan los espacios para hacer saber sus desacuerdos con el colegio y ciertas políticas específicas de la institución. Sin embargo, esto no significó que la intervención se transformara en una especie de cabildo sobre las deficiencias del Colegio. Sin duda que se cuestionó el currículum: por lo repetitivo, por no incorporar temas de su interés. Sin embargo, el diálogo fue llevado con mucha altura de mira. Por lo menos se pudo constatar que las críticas más localistas se mantuvieron al nivel del sistema educacional y para nada en el de la institución. Y la mayoría de las reflexiones estuvieron orientadas al lugar que ocupa la escuela en la vida de la persona y el sentido profundo de aquella.

La intervención tuvo pedagógicamente hablando tres elementos centrales que no faltaron en ninguno de los cursos y que son estrategias propias de FpN. Primero, se construyó una definición de escuela en conjunto, tomando los aportes de todos los estudiantes que participaron, que fue en cada curso la gran mayoría de ellos. Se ofreció la distinción

conceptual “valioso en sí; valioso para...”. Esta diferencia es de un nivel de abstracción alto y no todos los estudiantes la lograban hacer durante la intervención. Eso incidió en los resultados en la medida en que más de una de las preguntas de la encuesta guardaba relación con el concepto de “valioso en sí”. Con esta distinción los estudiantes se podrán acercar a diferenciar indirectamente la motivación intrínseca de la motivación extrínseca. La intervención buscó enfrentar directamente la oportunidad que se notaba desaprovechada en el centro de práctica: hablamos sobre el sentido de la escuela. Si la hipótesis de que esto podría mejorar la motivación intrínseca de los estudiantes se cumple o no es algo que necesitará mayores análisis, algunos de los cuales se ofrecerán en la sección correspondiente. Sin embargo, esta intervención fue sin duda capaz de tematizar los elementos necesarios para llevar a cabo la reflexión que se consideraba pendiente en este colegio. Algo de la mayor importancia: esta intervención funcionó transparentemente, esto es, los estudiantes fueron advertidos de las hipótesis de investigación, de la metodología, del objetivo de la intervención, de los resultados deseables. No tengo evidencias que indiquen que los estudiantes se hayan sentido inclinados a responder de una u otra manera por esa transparencia. Cualquier causa es imaginable cuando los efectos se tienen a la vista. No tengo mayor razón para imaginar que la transparencia fue la que determinó los resultados y no suponer en vez que los resultados no hubieran variado un ápice si a los estudiantes no se los hubiera puesto al tanto de los motivos de la intervención. Pero sí se puede suponer que éticamente la intervención mejora si es que se procede con transparencia.



Resultados

La pregunta de esta investigación es: ¿Cómo puede la actitud filosófica puesta al servicio de escudriñar el tema “el sentido del conocimiento y de la escuela”, en una sesión de diálogo en formato Filosofía para Niños, aportar a la motivación intrínseca de los estudiantes? Es importante explicitar que esta investigación está animada por la hipótesis de que dicho escudriñar sí tiene un efecto y que es deseable y positivo. Está animada también por el deseo de lograr nuevas estrategias para fortalecer la motivación en los estudiantes en los que la intervención tiene lugar. La motivación de los estudiantes no es baja; este no fue el problema detectado. Pero sí es una motivación, dada las características del proyecto educativo de este Colegio, muy centradas en estímulos extrínsecos.

Lo primero que hizo la investigación fue levantar información sobre el estado de la actitud filosófica en los estudiantes. Este era el primer objetivo específico de la investigación. Se realizaron para tal efecto entrevistas con tres profesores: un profesor de Literatura y Lenguaje de segundo y tercer ciclo y el Jefe del Departamento de Religión. A través de estas entrevistas se pudo crear un relato acerca del papel de la filosofía en la vida de la comunidad escolar y de la contribución que esta tiene en la motivación de los estudiantes.

En el centro de práctica, hay una gran cultura filosófica. Los profesores de diversos ramos así lo reconocen. Relatan que los estudiantes están empoderados con los contenidos y que validan sus reflexiones sobre los temas y, sobre todo, sus preguntas. Los profesores identifican un acercamiento genuino a los contenidos propios de las asignaturas. Validan sus inquietudes y preguntas, así como sus propios supuestos. Aunque al mismo tiempo sienten que sus conocimientos en filosofía son limitados. Un profesor relata que los estudiantes que se interesan por la filosofía, por un lado, no atribuyen sus habilidades a lo aprendido en Filosofía, que según este profesor son claramente atribuibles al entrenamiento filosófico temprano, y, por otro lado, se sienten ignorantes en cuanto a campos temáticos y autores.

Respecto de los beneficios para los estudiantes, una de las categorías de análisis que se buscó pesquisar para estas entrevistas, dijeron los entrevistados lo siguiente “yo veo que los niños que no son creyentes, en este colegio tienen más capacidad de reflexión sobre lo que es creer o no creer en Dios. Son en general niños muy reflexivos. Los que son creyentes también” (El jefe del Departamento de Religión). Uno de los beneficios para los estudiantes que no previó esta investigación lo expresó Marcial mientras relataba un incidente que ocurrió en un Sexto Básico. En la sala de dicho curso hay un crucifijo. Para la Semana Santa un peluche de un conejo de Pascua fue “crucificado” a modo de broma y expuesto en la muralla de la sala. El rechazo a este hecho fue transversal, y los autores rápidamente se disculparon. “Hay mucho

respeto por las creencias y las opiniones de los otros”, comenta el mismo entrevistado. El colegio se declara una “institución educativa cristiana católica, tolerante de otros credos religiosos”. El programa de Filosofía para Niños y con él la formación de la actitud filosófica parecen estar bien al servicio de dicha declaración.

El Jefe del Departamento de Filosofía, ha comentado sobre el papel de la Filosofía en el currículum del colegio, que los estudiantes logran generar comunidades de investigación. El colegio implementa el currículum del Bachillerato Internacional (GIB), del cual forma parte un ramo llamado Teoría del Conocimiento (TOC). En este ramo se tematiza el conocimiento como objeto de estudio, preguntándose sobre su alcance, sus fuentes, la legitimidad de los distintos tipos de conocimiento, etc. Augusto reconoce que para la realización de los productos exigidos para TOC las habilidades desarrolladas en la clase de filosofía como formular preguntas, despejar supuestos, dar y pedir razones son de gran utilidad. No se ha referido hasta ahora a beneficios que trascienden el ámbito académico, que son a los que se refiere una de nuestras categorías de análisis, como los beneficios para la autoestima. Tampoco se refiere la motivación intrínseca de los estudiantes, en tanto estuviera fundada en la reflexión sobre el sentido de la escuela.

Análisis de resultados de encuesta a estudiantes

Se seleccionan para este informe dos preguntas críticas de una encuesta de diez preguntas. El cuestionario fue aplicado: a un curso antes de la intervención, a otro curso después de la intervención y a otro curso antes y después de la intervención.

PREGUNTA	TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO
El colegio es algo valioso por sí mismo.	0 (0%)	1 (6%)	8 (47%)	7 (41%)	1 (6%)

Tabla 1. Respuestas 7° A a la pregunta por el valor intrínseco de la escuela.

PREGUNTA	TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO
El colegio es algo valioso por sí mismo.	2 (12,5%)	3 (19%)	6 (37,5%)	1 (6%)	4 (25%)

Tabla 2. Respuestas 7°B a la pregunta por el valor intrínseco de la escuela.

La primera pregunta que se analizará es la séptima: “El colegio es valioso por sí mismo.” Esta pregunta es importante para la investigación pues aborda explícitamente la fuente de motivación intrínseca tal y como nosotros la estamos entendiendo. El concepto de “valioso en sí mismo” sin embargo, durante la intervención demostró no ser claro para los estudiantes. Preguntaban ellos directamente por el significado de la expresión, y una vez aclarado pedían ejemplos. El propósito de la redacción de la pregunta era que se pudiera interpretar términos como este dentro de ciertos límites, pues la intervención es la que vino a aclarar qué es lo que los estudiantes entenderían por los conceptos abiertos presentes allí. Comparando los resultados entre el curso que fue encuestado antes de la intervención y el que fue encuestado después se observa un cambio en el comportamiento de los estudiantes. El valor “en sí” de algo debe aparecer en el contexto de la abstracción racional. La motivación suscitada a través de las facultades emotivas del alma siempre queda dirigida a la emoción. Motivación intrínseca se refiere a la motivación a pesar de todo; lo mismo para la valoración “en sí”. Si algo es valioso en sí, será valioso a pesar de las emociones que me suscite.

Por lo tanto, podemos suponer dos cosas. La primera es que con la aclaración que se hizo durante la intervención del concepto de “en sí” las respuestas hayan tendido a estar de acuerdo con el valor del colegio en sí. Por otro lado, se puede suponer que fue la reflexión acerca de lo que es el colegio más allá de sus efectos o beneficios extrínsecos lo que generó este cambio en la tendencia de las respuestas. Mientras que el combinado “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” suman el 43,5% de las preferencias cuando la encuesta se aplica antes de la intervención. En cambio, cuando es aplicada después de la intervención esas alternativas de respuesta suman el 88% de las preferencias.

Otra pregunta que arrojó una variación interesante es la que dice “Lo que aprendo en el colegio me hace mejor persona”. Podría pensarse que el vínculo entre “lo que se aprende en el colegio” y “el ser mejor persona” se debería entender como un vínculo con un factor extrínseco respecto de la escuela. Sin embargo, el ser buena persona, planteado como tal, es un fin en sí mismo. Dicho de otro modo, ser mejor persona no comporta ningún beneficio. La variación que se observa en estas respuestas está en la opción “en desacuerdo”, que cuando la encuesta se aplicó antes de la intervención capturó un 62,5% de las preferencias; cuando se aplicó después de la intervención, dicha cifra bajó a un 23,5%. Es importante mencionar que durante las intervenciones uno de los puntos que causó más interés, y que fue intencionado por el profesor, fue el del valor ético de los conocimientos o contenidos académicos. No es claramente visible para los estudiantes cómo los conocimientos declarativos de las distintas disciplinas hacen mejores a las personas. En el contexto de una educación instrumental, donde el alumno habitualmente exige al profesor entregar conocimientos útiles para algo, la reflexión acerca de si el conocimiento nos hace mejores personas queda fuera de lugar. La intervención tuvo éxito al lograr relevar dicha discusión, y los resultados de la

encuesta demuestran que los estudiantes habrían reaccionado positivamente a eso en el indicador en cuestión.

PREGUNTA	TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO
Lo que aprendo en el colegio me hace mejor persona.	0	4 (23,5%)	5 (30%)	3 (16,5%)	5 (30%)

Tabla 3. Respuestas 7°A a la pregunta sobre el impacto ético de los saberes entregados en la escuela.

PREGUNTA	TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO
Lo que aprendo en el colegio me hace mejor persona.	0	10 (62,5%)	4 (25%)	2 (12,5%)	0

Tabla 4. Respuestas 7°B a la pregunta sobre el impacto ético de los saberes entregados en la escuela.



Conclusiones

Se ha logrado ofrecer un panorama contextual del espacio que la asignatura de Filosofía ocupa en el currículum nacional. Hemos indagado en algunas de las razones por las cuales esto es así y algunas razones por las cuales la decisión de relegarla a un papel secundario debería ser objeto de una seria revisión. También se destaca el lugar protagónico que la filosofía tiene en el Colegio Alemán Sankt Thomas Morus y cómo esto es percibido por algunos miembros de la comunidad. Hemos descrito el vínculo entre la motivación y el conocimiento, así como la forma en que se puede estimular la motivación a través del cuestionamiento del sentido general y del sentido de la escuela. La intervención que se describe en este informe resulta ser perfectamente replicable y transferible a otros contextos y asignaturas. Aunque los datos recogidos no se convierten en material para construir un conocimiento cuantitativo confiable sobre el efecto de la intervención en la motivación intrínseca de los estudiantes, sí enriquecen el relato esperanzador construido en la investigación.

La pregunta de investigación se refiere a la incidencia que la reflexión en formato de clase de Filosofía para Niños tiene en la motivación intrínseca de los estudiantes. La intervención demuestra con claridad al menos dos cosas. La primera es que la intervención en sí misma tuvo un efecto motivador, ya que la participación fue transversal, activa y honesta. La segunda es que, al cuestionarse explícitamente la conexión entre el saber (los conocimientos declarativos) y la motivación vital en general y la ética, los estudiantes fueron capaces de adentrarse en esa senda de reflexión. Tanto así que en los resultados de la encuesta quedó demostrado que la reflexión logró que la convicción en las afirmaciones sobre los conceptos emergentes (valor del conocimiento por sí mismo, por ejemplo) se debilitara. A juzgar por la dinámica de la participación en la intervención, es sensato concluir que ese debilitamiento no implica el efecto contrario al fortalecimiento de la motivación, sino que puede ser honestamente considerado un indicio de apropiación de la reflexión sobre el sentido de la escuela por parte de algunos estudiantes. Dicho estado de incerteza creado merecería un apropiado seguimiento y exploraciones subsiguientes de las problemáticas por parte de la comunidad de investigación.

En el sentido de las reflexiones del párrafo anterior, es necesario reconocer un cierto grado de ingenuidad con la que esta investigación comenzó. El problema del sentido de la escuela y la motivación intrínseca de las personas es algo inabordable en una investigación de estas características. El objeto de esta investigación debió ser acotado de manera mucho más precisa. Pero la candidez de esta exploración inicial tiene un valor incuestionable, que trasciende el alcance de las conclusiones científicas que se hubieran podido obtener. Y es que se confirma el valor y el sentido que tiene y que debe tener la escuela y sus saberes para la vida de los estudiantes; y ha permitido indagar sobre el genuino valor de la filosofía cuando es puesta al servicio de aquello.

Es perfectamente posible añadir valor a la asignatura de Filosofía a través del diálogo sobre el sentido de la escuela. Los estudiantes demostraron la necesidad de hablar sobre estos asuntos. Y demostraron con eso que efectivamente el sentido de sus vidas se juega en este espacio.

La motivación intrínseca es un constructo difícil de asir. Se entiende mucho mejor cuando se hace en oposición a su par antagónico “motivación extrínseca”. Pero en la motivación intrínseca se ponen en juego elementos esenciales del alma misma y se abre el gran misterio de la espontánea voluntad, entendida esta más allá de los requerimientos fisiológicos de un ser orgánico.

Es problemático intentar separar los diversos aspectos de la motivación. El estudio y el estímulo de la motivación debe llevarse a cabo teniendo en cuenta sus múltiples elementos. Pero es convincente que el relato se crea en torno a la motivación y el saber, y no se debe descuidar dicho aspecto de los conocimientos declarativos. Hay en ellos una fuerza motivación que no se debe desaprovechar. Es de todo punto necesario que en la escuela se vuelva a hablar de la escuela, que el conocimiento se vuelva hacia el conocimiento y se explore la veta ética que hay en el saber. Se debe reivindicar el valor del saber por el saber, y se debe relevar la capacidad transformadora del saber y el ingrediente de responsabilidad y cuidado que conlleva el aprender.



Bibliografía

- Gaete, M., Miranda, L., & Ramírez, M. (2007). *Arte y Filosofía en el currículo escolar: Entre el desarraigo y el olvido*. Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad de Chile, Serie estudios.
- Chin, C. (2008). Students' questions: A potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science and Education*, 44(1), 1-39.
- Dewey, J. (1933). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. (M. Galvarini, Trad.). Universidad de Barcelona.
- Eyzaguirre, S. (2018). El rol de la filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico. *Puntos de Referencia, Centro de Estudios Públicos*, (485).
- Ferrater, J. (1965). *Diccionario de Filosofía*. Editorial Sudamericana.
- Foucault, M. (1984). L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté. *Concordia. Revista internacional de filosofía*, 6, 99-116.
- Gaete, M. (Ed.). (2007). *Arte y filosofía en el currículo escolar. Entre el desarraigo y el olvido*. Lom.
- García, J. (2011). *Cómo la propuesta de Filosofía para Niños incide en el diálogo filosófico de los niños y niñas del grado 4 de la I.E.* Augusto Zuluaga Patiño.
- Gil, F. (2000). Las tendencias narrativas en pedagogía y la aproximación biográfica al mundo infantil. *Revista Enrahonar*, 31, 107-122.
- Gorard, S. (2015). *Philosophy for children: Evaluation report and executive summary*. Education Endowment Foundation, Durham University.
- Heritage, J. (2012). Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45(1), 1-29.
- Horkheimer, M. (1947). *Crítica de la razón instrumental*.

- Husserl, E. (1937). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie: Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*. (J. Muñoz & S. Mas, Trads.). Editorial Altaya.
- Joglar, C., et al. (2019). *Formulación y uso de las preguntas en la clase de Ciencias Naturales a partir de las creencias de los profesores*. *Información Tecnológica*, 30(5).
- Kant, I. (1784). *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* Terramar Ediciones. (L. Novacassa, Trad.).
- Keith, J., Topping, S. Trickey, & P. Cleghorn (2020). *Filosofía para Niños*. UNESCO.
- Lipman, M. (1980). *La filosofía en el aula*. Ediciones La Torre. (F. García, Trad.).
- Mariño, L. (2012). La educación filosófica como experiencia y posibilidad. *Preaxis y saber*, 3(5).
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Programa de Estudio de Filosofía 3° Medio*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Programa de Estudio de Filosofía 4° Medio*.
- Pelc, J. (2017). La Formulación de Preguntas en Filosofía. *Revista De Filosofía*, 23.
- Pineau, P. (1993). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo "Esto es educación", y la escuela respondió "Yo me ocupo". En: *La escuela como máquina de educar*. Paidós Ibérica.
- Simik, R. (2011). *Introduction to the semantics of questions*. University of Potsdam.
- Trilla, J. (2007). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Editorial Graó.
- Pla, M. (2004). *María Montessori: El método de la pedagogía científica*. Editorial Graó.
- UNESCO. (2011). *Filosofía. Escuela de la libertad*.
- Vargas Vejaran, J. C. (2014). *Venturas y desventuras de la voluntad. Reflexiones a partir de la fenomenología de Edmund Husserl*. *Civilizar*, 14(26).



Universidad del Desarrollo
Facultad de Educación

Síguenos en:

