TRAVESÍAS PEDAGÓGICAS

Investigación, experiencias y reflexiones desde la Formación Inicial Docente

Elizabeth Martínez Palma
Margarita Calderón López
(editoras)

GIFID
PROYECTO ANILLO ATE220020
DESPATRIARCAR Y DESCOLONIZAR DESDE EL SUR DE CHILE
GÉNERO E INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE



Travesías pedagógicas: investigación, experiencias y reflexiones desde la formación inicial docente

Elizabeth Martínez Palma y Margarita Calderón López (Editoras)

Este libro fue desarrollado y financiado gracias al Proyecto Anillo ATE220025 "Despatriarcar y descolonizar desde el sur de Chile: Género e Investigación en la Formación Inicial Docente".

Corrección: Lorena Sánchez

Diseño de portada e interior: Emilio Vilches Pino

Travesías pedagógicas: investigación, experiencias y reflexiones desde la formación inicial docente

Elizabeth Martínez Palma
Margarita Calderón López
Editoras

Contenido

Prólogo.....6
Introducción.....10

MODALIDAD DISCUSIÓN TEÓRICA.....15
Análisis de la práctica de Copia de la Pizarra
en el desarrollo inicial de la escritura.....16
Pasar del silencio a la palabra en la clase de Ciencias:
reflexiones desde la investigación biográfico-narrativa a partir de
la perspectiva de docentes y estudiantes.....28
Perspectivas y reflexiones de docentes en formación
a partir de la experiencia "Feria de Matemática".....41
Relación entre estrategias didácticas y la construcción
de significados identitarios de niñas y niños en contextos
interculturales rurales en Valdivia.....49
Ampliación de formas de significar la realidad
en niñas y niños.....58

MODALIDAD MATERIAL PEDAGÓGICO.....70
Revista Infantia.....71
Las voces del aula.....80

MODALIDAD PROPUESTA PEDAGÓGICA.....88

El mundo mágico de los números.....89

Aportes a la reflexión crítica desde un rediseño integrado perfomativo, para abordar el ciclo menstrual en el contexto escolar.....98

Indagación narrativa de aula sobre la Didáctica Contextualizada y del Conflicto en la Formación Docente de Biología y Química.....105

Integración curricular y metodologías activas: enseñanza basada en experiencias de aprendizaje.....113

Prólogo

Un prólogo es una respuesta a la hermosa invitación de establecer un diálogo con otros. Un diálogo que se plasma en un texto cuya existencia es deudora del encuentro con las inquietudes, anhelos, reflexiones y preguntas que han animado, a su vez, a otros a escribir. Escritura sobre escritura, comparte las huellas de un particular intercambio intelectual y afectivo, convocando a cada lector a emprender su propio recorrido del texto, en un encuentro de voces y tiempos que da sentido al trabajo académico.

Este libro evidencia el particular posicionamiento —ético, político y pedagógico— desde el que jóvenes profesores y profesoras en formación de distintas universidades de nuestro país, autores y autoras de estos escritos, asumen un compromiso con la infancia.

En el marco de un escenario en el que la investigación en el campo educativo se caracteriza, de manera significativa, por estar "estructuralmente imbricada con las cambiantes demandas del poder estatal y por las disputas por orientar y regular las prácticas pedagógicas" (Gorostiaga et al., 2016, p. 91), así como por dar prioridad al estudio de tópicos relativos a la eficacia y eficiencia de la formación inicial y del desempeño profesional docente, las diversas investigaciones, reflexiones, experiencias y propuestas pedagógicas que se exponen en este libro aportan matices que enriquecen y desafían este paisaje dominante, situando a la infancia como eje orientador de las prácticas educativas escolares.

Compartiendo una mirada crítica de las representaciones, tanto de la infancia —como espacio/tiempo pre-social o

"fundacional"— como de los niños —como receptores pasivos de procesos de transmisión/internalización de la cultura—, propias del orden escolar moderno, los autores y autoras reivindican la actoría social de niños y niñas, legitimando el valor pedagógico y político de promover su participación activa y escuchar sus "voces" en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los niños y niñas que aparecen en estos textos no son sólo un apéndice de la sociedad adulta, ni se ubican como simples objetos de socialización, adaptación y aprendizaje. Se trata, más bien, de niños y niñas que desde su particular posicionamiento social —territorial, generacional, de clase, género, entre otros—, están activamente implicados en la producción, apropiación creativa y reinterpretación de los significados de sus experiencias cotidianas y del mundo social que habitan.

Para que esta infancia tenga un lugar sustantivo en la institución escolar, los docentes deben ser capaces de construir saberes y promover prácticas educativas en colaboración con los niños, problematizando las formas históricas de gestión de las asimetrías de poder en la escuela, caracterizadas por su orientación jerárquica, formal y unidireccional (Rosales, 2020). Esta transformación resulta particularmente compleja si consideramos que, en nuestro país, las agendas institucionales orientadas a promover la el tratamiento igualitario y la inclusión protagónica de niños, niñas y adolescentes, han tenido, históricamente, un impacto más bien "declamatorio" que sustantivo (Méndez, 2005).

Al respecto, conviene citar, in extenso, las palabras de Manfred Liebel sobre las dificultades que para el mundo adulto implica la participación protagónica de niños y niñas.

Hasta ahora, son relativamente pocos los adultos y educadores que están profundamente convencidos del protagonismo infantil.

Muchos de ellos están muy interesados en comprometerse con la defensa de los derechos de los niños, pero tienen poco conocimiento o muchas dudas sobre el sentido, posibilidades y manifestaciones del protagonismo infantil. A veces se asustan cuando los niños empiezan a moverse y organizarse; no saben y no pueden imaginar cómo definir su propio papel en estos procesos. (2007, p. 137)

El particular compromiso con la infancia expresado por los autores y autoras de este libro plantea el desafío de generar herramientas pedagógicas para pluralizar y democratizar las prácticas educativas. Ahora bien, para que la escuela pueda respuestas alternativas al mandato moderno que le encomienda la tarea "civilizatoria" de la infancia —entendida como etapa psicobiológica universal, que debe "abandonarse" para poder "ascender" a un estado adulto de autonomía y racionalidad (Christensen & Prout, 2002)—, resulta imprescindible que los actores del mundo educativo promuevan una reflexión crítica sobre las concepciones de la infancia que se ponen en juego en la reproducción de los desequilibrios de poder entre las generaciones en la institución escolar.

Desde una perspectiva generacional, las particularidades de las relaciones entre niños y adultos pueden entenderse como expresión de las formas en que los sujetos concretos se posicionan dentro de estructuras sociales diferenciadas por la edad, que configuran un determinado "orden generacional". Este orden da cuenta del modo en que las sociedades organizan y (re)producen distintas posiciones sociales en función de criterios etarios, que se encuentran atravesadas por desigualdades de poder en el acceso y disponibilidad de bienes materiales y simbólicos, lo que genera posibilidades desiguales de acción para los distintos actores (Alanen, 2009). En este marco, las figuras del docente (adulto) y el alumno (niño), así como las características propias de la relación

pedagógica que establecen, pueden leerse como expresiones de los modos en que la modernidad occidental ha definido el orden y las relaciones entre las generaciones.

De esta manera, la infancia no puede comprenderse sólo como el conjunto de experiencias de los niños como sujetos concretos. En tanto nos sitúa en un territorio relacional complejo en el que se ponen en juego discursos, representaciones, prácticas e instituciones que (re)producen y eventualmente transforman el campo social en disputa de la niñez, constituye un terreno en el que se proyectan diversas utopías sociales, morales, políticas y pedagógicas. Así, la infancia nos permite también observar las luchas, desigualdades, temores, esperanzas e ideales del mundo social adulto en un particular momento histórico.

En este sentido, este libro no es simplemente un testimonio escrito de los trabajos realizados por los autores y autoras. Como todo texto, en la medida en que sea leído y circule como parte de los discursos o narrativas culturales que participan performativamente de la producción y resignificación social de la niñez, está llamado a jugar un papel en la arena no sólo académica, sino fundamentalmente política, de las formas de representación de la infancia contemporánea en el campo social y pegadógico. En esta línea, uno de sus principales aportes consiste en la articulación de contranarrativas que desafían la representación pasiva, subordinada, reproductiva y aproblemática de niños y niñas en relación con la producción y transformación del orden escolar.

Paulina Chávez Ibarra, Santiago de Chile, noviembre de 2025.

Introducción

Este libro es fruto de dos Encuentros de Estudiantes de Pedagogía. El primero de ellos, "Aprendizajes situados desde la experiencia pedagógica: Género e interculturalidad en el aula" se llevó a cabo en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile, los días 23 y 24 de mayo del 2024. El segundo encuentro, "Infancias y Juventudes desde la formación inicial docente", fue realizado el 28 de marzo del 2025 en el Campus Juan Gómez Millas de la Universidad de Chile. Estas instancias, organizadas en el marco del proyecto ANILLO/ATE 220025: "Despatriarcar y Descolonizar desde el sur de Chile: Género e Investigación en la Formación Inicial Docente", buscaron abrir un espacio formativo que reconociera a las y los estudiantes como productores de conocimiento pedagógico situado..

El presente libro recoge los trabajos seleccionados en dichas convocatorias y constituye un esfuerzo por visibilizar las miradas, prácticas y discusiones que emergen en la formación inicial docente. Las contribuciones incluidas fueron elaboradas en torno a tres modalidades —material pedagógico, propuesta pedagógica y discusión teórica— y se articulan a las diversas líneas temáticas del encuentro: cultura infantil y juvenil; género; interculturalidad; estudio de las infancias y juventudes; prácticas pedagógicas; procesos de enseñanza y aprendizaje; desarrollo infantil; evaluación; y currículo.

El apartado de **discusión teórica** reúne cinco capítulos que abordan, desde diversas perspectivas, algunos desafíos y posibilidades de la educación en contextos contemporáneos. El

primer capítulo, "Análisis de la Práctica de Copia de la Pizarra en el Desarrollo Inicial de la Escritura", de las autoras Saki Avello Barrientos, Ninel Cruz González, Viviam Farías Rojo, Paula Pastor Riquelme y Alba Soriano Muñoz —estudiantes de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Chile— aborda la importancia del lenguaje escrito desde una perspectiva sociocultural.

El segundo capítulo: "Pasar del silencio a la palabra en la clase de Ciencias: reflexiones desde la investigación biográfico-narrativa a partir de la perspectiva de docentes y estudiantes" de Matías Barra — estudiante de Pedagogía en Educación Media en Biología y Química de la Universidad de Chile— reflexiona sobre las interacciones en el aula y la posibilidad de generar diálogo en las clases.

El tercer capítulo: "Perspectivas y reflexiones de docentes en formación a partir de la experiencia "Feria de Matemática"" de María Jesús Venegas-Marzán y Pamela Carrasco-Carreño — estudiantes de Pedagogía en Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso— destaca cómo un enfoque lúdico fortalece la motivación, la creatividad y el trabajo colaborativo en las niñeces y en los futuros docentes.

El cuarto capítulo: "Relación entre estrategias didácticas y la construcción de significados identitarios de niñas y niños en contextos interculturales rurales en Valdivia" de Victoria Pereda Lorca — estudiante de Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad Austral de Chile — expone desafíos presentes en estos contextos y subraya la importancia de diseñar estrategias pedagógicas que integren la diversidad cultural y lingüística en jardines infantiles rurales.

El quinto capítulo: "Ampliación de formas de significar la realidad en niñas y niños" de Ámbar Durán Aburto —estudiante

de Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad Austral de Chile— plantea la necesidad de adoptar una perspectiva de interculturalidad crítica que permita responder a los desafíos actuales que implica la implementación de la educación intercultural en las aulas.

En el apartado de **Material Pedagógico**, la primera propuesta: "Revista Infantia" de las autoras Valentina Acosta Orellana, Francisca Arredondo Cárdenas, Pía Muñoz Silvestre y Bianca Valdebenito Martínez —estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad Austral de Chile— expone un recurso pedagógico orientado al desarrollo profesional de futuros docentes, ofreciendo una guía teórico-práctica para comprender el pensamiento infantil.

La segunda propuesta: "Las voces del aula" de Javier Cárdenas Castro, Cristina Larroulet Aguilar y María José Reyes García —estudiantes de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación de la Universidad Austral de Chile— presenta la implementación de un espacio visible, seguro y anónimo que permite a los estudiantes expresar sus inquietudes y necesidades educativas.

Por último, la modalidad de **Propuesta Pedagógica** reúne cuatro propuestas pedagógicas que abordan, desde distintas áreas, experiencias innovadoras orientadas a enriquecer la práctica docente. El primer capítulo: "El mundo mágico de los números" de Camila Tamara González López —estudiante de Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad Austral de Chile— utiliza un enfoque lúdico para promover el pensamiento lógico-matemático y abstracto en párvulos, mediante la figura del "Hada de los números", interpretada por la educadora en formación.

El segundo capítulo: "Aportes a la reflexión crítica desde un rediseño integrado perfomativo, para abordar el ciclo menstrual en

el contexto escolar" de Karin Cabrera —estudiante de Pedagogía en Educación Media en Biología y Química de la Universidad de Chile— presenta el rediseño de una propuesta didáctica interdisciplinaria que integra las artes visuales para enseñar el ciclo menstrual desde un enfoque biopsicosocial.

El tercer capítulo: "Indagación narrativa de aula sobre la Didáctica Contextualizada y del Conflicto en la Formación Docente de Biología y Química" de Eduardo Chirino López— estudiante de Pedagogía en Educación Media en Biología y Química de la Universidad de Chile— presenta una enseñanza contextualizada que vincula los intereses del estudiantado con la crisis climática.

El cuarto capítulo: "Integración curricular y metodologías activas: enseñanza basada en experiencias de aprendizaje" de Luna Almendra Astudillo Vergara —estudiante de Pedagogía en Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso— presenta una experiencia que buscó promover el aprendizaje activo mediante un circuito de aprendizaje con diversos juegos matemáticos.

Cada capítulo refleja el trabajo realizado por estudiantes en sus cursos, prácticas y proyectos de investigación, y da cuenta de la diversidad de aproximaciones teóricas y metodológicas que hoy conviven en las pedagogías. A través de propuestas concretas, análisis críticos y reflexiones fundamentadas, las y los autores muestran cómo es posible repensar los procesos formativos de la docencia desde perspectivas contextualizadas, sensibles a las desigualdades y comprometidas con la transformación educativa.

Este libro busca, además, fortalecer la circulación pública de conocimientos producidos en la formación inicial docente y aportar a la consolidación de comunidades académicas estudiantiles. Las

experiencias y reflexiones reunidas en este libro constituyen no solo ejercicios formativos de gran valor, sino también un aporte a la discusión nacional sobre educación, infancia y juventud. Se articulan con los principios del Proyecto A, que propone un cambio de visión en la generación de conocimientos y en las formas de comprender y asumir los procesos de enseñanza y aprendizaje en la futura práctica docente.

Esperamos que estas páginas constituyan una fuente de inspiración y consulta para docentes en formación, académicos, investigadores y comunidades escolares interesadas en comprender y enriquecer los procesos pedagógicos que se desarrollan en el país. Los trabajos aquí presentados son testimonio del compromiso, la creatividad y la capacidad analítica de quienes se preparan para ejercer la docencia, y reafirman la importancia de abrir espacios donde las voces estudiantiles puedan ser escuchadas, reconocidas y proyectadas hacia los desafíos educativos desde la perspectiva de quienes se encuentran en formación.

Por último, agradecemos profundamente a las y los profesores en formación que participaron en este encuentro y que ya han iniciado su camino profesional en las aulas. Su compromiso, creatividad y disposición para reflexionar críticamente sobre sus prácticas constituyen un aporte invaluable para la formación inicial docente y dan cuenta de la construcción de saberes que han desarrollado. Confiamos en que las experiencias compartidas aquí acompañarán sus primeros pasos como docentes y seguirán inspirando transformaciones significativas en sus comunidades educativas.

MODALIDAD DISCUSIÓN TEÓRICA

Análisis de la práctica de Copia de la Pizarra en el desarrollo inicial de la escritura

Saki Avello Barrientos, Ninel Cruz González,
Viviam Farías Rojo, Paula Pastor Riquelme
y Alba Soriano Muñoz.

Pedagogía en Educación Básica
Universidad de Chile

Introducción

El lenguaje escrito es esencial en las sociedades modernas, pues permite la comunicación, la organización social y forma parte de la cultura e identidad de las comunidades. Por ende, resulta crucial ser capaces de leer y escribir, ya que estas prácticas nos permiten participar activamente en la sociedad. La lectura y la escritura son ejercicios complejos, y su aprendizaje requiere de la adquisición de múltiples conocimientos, habilidades y destrezas. Sin embargo, como plantean los Nuevos Estudios de Literacidad (NLS), estos ejercicios no sólo implican aspectos cognitivos, sino que, al ser prácticas sociales, se ven ampliamente afectadas por el contexto. Como señala Calderón (2022) "las condiciones materiales forman parte importante de cómo se enfrenta y entiende el mundo y, por lo tanto, la literacidad [...] las condiciones materiales con las que conviven los sujetos impactan en los recursos simbólicos y materiales para practicar la alfabetización" (p. 27). Así, las prácticas

letradas se configuran como un fenómeno social atravesado por el contexto socioeconómico y cultural, que condiciona la adquisición y los usos del lenguaje escrito. En el proceso de aprendizaje de estas toma un lugar relevante la escuela, ya que es una institución social cuyo objetivo principal es transmitir la cultura, como señalan Gómez et al. (2016), "la escuela es un espacio para la cultura letrada" (p. 5). En los establecimientos educativos, los sujetos tienen la oportunidad de acceder a múltiples recursos y ejercicios de lectura y escritura. Considerando que "un objetivo primordial del proceso educativo es que los alumnos adquieran las habilidades comunicativas que son indispensables para desenvolverse en el mundo y para integrarse en una sociedad democrática de manera activa e informada" (Mineduc, 2018, p. 292), resulta interesante analizar las prácticas de lectoescritura presentes en la escuela.

Para esto, utilizamos la información recogida en el marco de una práctica pedagógica de observación en un establecimiento educativo, la que nos permitió identificar prácticas de lectura y escritura en el aula. La observación se llevó a cabo en un colegio público ubicado en la comuna de San Joaquín, que presenta un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) del 79%, y cuenta con un 57% de estudiantes migrantes. La observación pedagógica se realizó en un segundo básico, grupo mixto de 33 estudiantes, de los cuales 20 son migrantes de primera generación. Respecto a la metodología, se utilizó una bitácora de campo (cuaderno pedagógico), donde se sistematizaron las observaciones de la práctica mediante notas de campo para cada clase (ver anexo). Específicamente, "las anotaciones documentan la descripción del ambiente, las interacciones y experiencias" (Hernández, 2006, p. 538). A partir del análisis de la bitácora, se concluye que la principal práctica de lectura y escritura es la copia de la pizarra. Por ello, esta investigación busca analizar cómo esta actividad pedagógica

contribuye al desarrollo de habilidades de lectura y escritura desde una perspectiva sociocultural, considerando tanto el nivel socioeconómico como el porcentaje de estudiantes migrantes.

Antecedentes teóricos

Para comprender el lenguaje escrito es necesario considerar su relación directa con la oralidad. El lenguaje oral se define como un sistema de comunicación natural mediante sonidos, los que son percibidos de manera selectiva por los niños desde su nacimiento, atendiendo la voz humana y asociando secuencias de sonidos con sus referentes, iniciándose de esta manera el desarrollo semántico y sintáctico (Villalón, 2016). A medida que el niño crece, comienza a adquirir progresivamente vocabulario, comprende las estructuras gramaticales y desarrolla la capacidad de interpretar el tono y la intención en la comunicación. Estas habilidades que se adquieren a través del lenguaje oral participan en el proceso de alfabetización inicial, ya que permiten desarrollar la toma de conciencia de las distintas dimensiones del lenguaje: fonológica, semántica, sintáctica y pragmática. Así, "el lenguaje escrito es un sistema secundario, dependiente del lenguaje oral como sistema primario" (Villalón, 2016, p. 121).

El lenguaje escrito pone en práctica las habilidades adquiridas durante el desarrollo de la oralidad, dando paso a una representación gráfica del idioma a través de la escritura. Este ejercicio se define como "una competencia básica y fundamental para el desarrollo del aprendizaje, la comunicación y la participación en la sociedad [...] su adquisición implica un proceso largo y complejo que no surge de manera natural y que es sustancialmente distinto del lenguaje oral" (Gómez et al., 2016, p. 9). Desde el punto de vista

cognitivo, el aprendizaje de la escritura involucra el desarrollo de múltiples habilidades de forma simultánea, las cuales pueden ser clasificadas en básicas y superiores. Las habilidades básicas son la ortografía, gramática y caligrafía (Gómez et al., 2016). Por otra parte, las habilidades superiores son aquellas que "implican complejos subprocesos tales como la generación de ideas y la transcripción de estas en un texto" (Flower & Hayes, 1981, como se citó en Gómez et al., 2016, p. 9). Estos procesos de aprendizaje toman lugar principalmente en la escuela, a partir de los contenidos determinados por las Bases Curriculares para cada nivel. Específicamente, se define la escritura como un instrumento, una instancia y un medio, además de una herramienta usada para la comunicación y expresión que permite participar en la sociedad (Mineduc, 2012).

Mientras ocurre el aprendizaje de la escritura, se desarrolla de forma paralela la lectura, ya que ambos procesos se encuentran intrínsecamente relacionados, comparten habilidades y se refuerzan mutuamente. La lectura se define como la decodificación del texto escrito, la cual permite acceder al significado a través del léxico interno. Al respecto, Alegría (1985) señala que existen dos vías de acceso: la vía indirecta que permite acceder al significado de la palabra a través de fonemas, y la vía directa, basada en el reconocimiento del conjunto de la palabra como una unidad significativa (logograma). Esto se relaciona con distintos métodos de aprendizaje, fónicos y globales, respectivamente (Alegría, 1985). Las Bases Curriculares de Educación Básica definen la lectura como la capacidad de interpretar y comprender textos escritos. Las habilidades involucradas en la lectura incluyen la decodificación, capacidad de reconocer y pronunciar palabras escritas; la fluidez, capacidad de leer textos de manera rápida y precisa; y la comprensión lectora, habilidad de entender y reflexionar sobre el contenido del

texto (Mineduc, 2012). La lectura es una competencia clave para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, ya que permite a los estudiantes acceder a la información escrita (Mineduc, 2012).

A su vez, desde una perspectiva sociocultural, el contexto de los sujetos influye en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura. Considerando las características del establecimiento educacional, resulta relevante analizar la relación entre el nivel socioeconómico y la literacidad emergente. En este sentido, Mendive et al. (2022) señala que el ambiente de alfabetización en el hogar —es decir, una serie de prácticas de lectura y escritura mediadas por los padres— se relaciona con el desarrollo de la comprensión lectora, el vocabulario y el conocimiento de las letras. Específicamente, se plantea que factores socioculturales como la composición familiar y el nivel educacional de los padres influyen en la frecuencia y calidad de las prácticas de alfabetización inicial (Mendive et al., 2022). Asimismo, Strasser y Lissi (2009) evidencian diferencias significativas en estas prácticas según el nivel educativo de las madres. Se identifica que en hogares con madres que poseen estudios superiores son más frecuentes prácticas como la lectura compartida, la enseñanza de letras y la adquisición de libros infantiles, las cuales se asocian a mayores niveles de literacidad emergente (Strasser y Lissi, 2009). Por el contrario, en contextos de mayor vulnerabilidad, estas experiencias tienden a ser más escasas (Strasser y Lissi, 2009). Adicionalmente, esta relación entre los factores socioeconómicos y la literacidad se refleja en los resultados del Estudio Nacional de Lectura 2º Básico (2017). En particular, "se observa que los puntajes promedio aumentan a medida que el grupo socioeconómico es más alto" (Agencia de Calidad de la Educación, 2018, p. 14). En síntesis, es posible dar cuenta de la relación entre el nivel socioeconómico, la cultura letrada del hogar y el desarrollo de habilidades de lectura y escritura de los estudiantes.

Análisis

La práctica de escritura de Copia de la Pizarra consiste en que los estudiantes transcriban textos o información presentada por la docente en la pizarra a sus cuadernos de clase. Específicamente, en este contexto, se escribe en la pizarra con letra manuscrita, mientras que los estudiantes tienen la posibilidad de copiar utilizando letra manuscrita o imprenta. En detalle, en esta actividad se transcribe siempre la fecha, el objetivo de la clase y los contenidos y/o actividades a desarrollar. Adicionalmente, la docente utiliza un plumón de color rojo para escribir las letras mayúsculas del texto a transcribir, instruyendo a los estudiantes a replicar este ejercicio en sus cuadernos.

Para comprender cómo esta práctica contribuye al desarrollo de la lectura y la escritura de los estudiantes del curso, es necesario señalar que el ejercicio de la transcripción permite desarrollar fundamentalmente habilidades básicas de escritura, específicamente, las habilidades grafomotoras (Graham & Harris, 2000). Como señala Myhill (2010) "la escritura manuscrita es una habilidad perceptual-motora que juega entre las habilidades motoras finas y la percepción visual y la evaluación" (como se citó en Gómez, 2016, p. 16). Así, esta práctica permite que el estudiante adquiera la motricidad fina necesaria para transcribir los grafemas, palabras y oraciones del texto presentado en la pizarra, favoreciendo la legibilidad y fluidez de la escritura a mano (Graham & Harris, 2000). En este sentido, este tipo de prácticas se establecen como base para desarrollar habilidades superiores y más complejas de escritura, "ya que la automatización de estos procesos permite descargar la memoria de trabajo para destinarla a la composición escrita" (Gómez et al., 2016, p. 20). Adicionalmente,

el uso del plumón rojo para identificar las mayúsculas permite a los estudiantes prestar atención a las propiedades lingüísticas del texto, tanto a su forma visible como a su estructura lógica (Olson y Torrance, 1995). En ese sentido, esta práctica de transcripción permite desarrollar la dimensión sintáctica del lenguaje.

Respecto de la lectura, la transcripción permite a los estudiantes familiarizarse con la estructura y el contenido del lenguaje escrito, lo que es esencial para el aprendizaje de habilidades lectoras. Alegría (1985) subraya la importancia de la decodificación, afirmando que "aprender a leer va a consistir [...] en descubrir cómo utilizar parte de este dispositivo destinado inicialmente a ocuparse de la lengua oral a partir de informaciones visuales, es decir, del texto escrito" (p. 79). A través de la práctica de transcripción, los estudiantes ejercitan la decodificación al reconocer y reproducir letras y palabras, lo que refuerza su habilidad para leer de manera fluida y precisa.

Respecto a las características de los estudiantes del aula observada, se identificaron desafíos asociados tanto a habilidades de escritura y lectura. Específicamente, se registró que la mayoría de los estudiantes presenta dificultades en habilidades grafomotoras y de decodificación, relacionadas con las condiciones socioculturales del contexto. En primer lugar, es posible señalar que la falta de habilidades y conocimientos de literacidad emergente se relaciona con el acceso limitado a libros y la ausencia de prácticas sistemáticas de alfabetización inicial en el hogar, características asociadas a grupos socioeconómicos bajos (Mendive et. al, 2022; Strasser & Lissi, 2009). En segundo lugar, en el caso de los estudiantes migrantes, esta problemática se verá profundizada por las condiciones propias del proceso migratorio. En particular, la interrupción de las trayectorias escolares de estos estudiantes dificulta el desarrollo de habilidades de alfabetización inicial como

la motricidad fina y el reconocimiento de letras. Así, en este contexto educativo, la práctica de la Copia de la Pizarra resulta útil para el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que permite desarrollar la literacidad emergente y habilidades de lectura y escritura.

Adicionalmente, es posible problematizar que la Copia de la Pizarra resulta un ejercicio que sólo toma sentido en el marco de la institución escolar, y no se relaciona con los usos sociales del lenguaje escrito. En este sentido, se identifica una escisión significativa entre esta práctica escolar y la práctica social de la escritura, la cual se profundiza en contextos de vulnerabilidad social (Calderón, 2022).

Conclusión

En síntesis, la Copia de la Pizarra contribuye fundamentalmente al desarrollo de las habilidades básicas de escritura, principalmente la habilidad grafomotora, mejorando así la legibilidad y fluidez de la escritura a mano. Asimismo, permite descargar la memoria de trabajo para adquirir habilidades más complejas, necesarias para la producción escrita. El ejercicio de transcripción, que involucra la capacidad de traspasar signos con precisión ortográfica y gramatical es fundamental en el proceso de escritura. Sin embargo, es importante considerar las limitaciones de la presente práctica, ya que el dominio de estas habilidades básicas no garantiza una escritura competente y creativa. Por lo tanto, resulta necesario diseñar e implementar estrategias pedagógicas que atiendan a habilidades superiores de escritura, fomentando las capacidades analíticas, creativas y comunicativas de los estudiantes.

Atendiendo a una perspectiva sociocultural, se plantea que, en el caso particular de escuelas con alto IVE y/o estudiantes migrantes

de primera generación, la Copia de la Pizarra resulta una práctica pedagógica pertinente que desarrolla habilidades relacionadas con la literacidad emergente. Como se evidencia en el presente trabajo, en estos contextos el capital cultural y la alfabetización inicial suelen ser limitados, por ende, resulta fundamental reforzar estas nociones básicas en la enseñanza de la lectura y la escritura. En este sentido, es importante considerar que las prácticas letradas de los sujetos están condicionadas por desigualdades estructurales de carácter económico, social y cultural. Así, la escuela asume un rol clave como un espacio de democratización en tanto tiene la responsabilidad de desarrollar habilidades necesarias para el acceso al conocimiento y la participación ciudadana, cumpliendo con los objetivos del currículo nacional vigente. Por otro lado, consideramos importante revisar esta relación entre las desigualdades estructurales y el aprendizaje de la lectura y escritura en contextos educativos. Así, se concluye que las prácticas pedagógicas y actividades de aula para la alfabetización de los estudiantes deben considerar el contexto socioeconómico y cultural de las comunidades.

Adicionalmente, se identifican limitaciones de la práctica analizada. En un contexto de alta vulnerabilidad, como es el caso del curso observado, la Copia de la Pizarra se aleja de los usos reales y sociales del lenguaje escrito, creando así una desconexión entre las prácticas de lectura y escritura que los estudiantes realizan de manera cotidiana y las que promueve la escuela. Por lo tanto, aunque la copia de la pizarra logra contribuir significativamente al aprendizaje de la escritura, es crucial complementar esta práctica con actividades pedagógicas más auténticas y significativas que consideren los usos sociales del lenguaje escrito

Referencias

Agencia de Calidad de la Educación. (2018). Informe de Resultados Estudio Nacional de Lectura 2° Básico 2017. http://archivos.agenciaeducacion.cl/IRE_LECTURA_2018_2BASICA_WEB_ALTA_11_JUL.pdf

Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje*, (29), 79-94.

Calderón, M. (2022). No lector. En R. Sánchez & S. Druker (Eds.), *Teoría y ficción: Textos híbridos para abordar dilemas pedagógicos* (pp. 21-31). Fondo Editorial UMCE.

Gómez, G., Sotomayor, C., Jéldrez, E., Bedwell, P., & Domínguez, A. M. (2016). *La producción escrita de estudiantes y escuela en base a resultados SIMCE, factores contextuales y modelos de buenas prácticas docentes* (Informe n° 911437).

Graham, S. & Harris, K. R. (2000). The Role of Self-Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development [El rol de la autorregulación y las habilidades de transcripción en la escritura y el desarrollo de la escritura]. ¿*Educational Psychologist / Educational Psychologist?*, *35*(1), 3-12. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3501_2

Hernández Sampieri, R. (2006). El inicio del proceso cualitativo. En R. Hernández, C. Fernández y P. Baptista (Eds.), *Metodología de la investigación*. (4a ed., pp. 523-558). MacGraw-Hill/ Interamericana.

Mendive, S., Aldoney, D., Mascareño, M., Pezoa, J., & Hoff, E. (2022). Ambientes de lenguaje y alfabetización inicial en el hogar a los cuatro años: determinantes y relación con comprensión lectora hasta los nueve años. *Journal for the*

Study of Education and Development, *45*(2), 446–477. https://doi.org/10.1080/02103702.2021.2015226

Ministerio de Educación de Chile. (2018). Bases curriculares 1° a 6° Básico. https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Bases-Curriculares/

Olson, D. (1995). La cultura escrita como actividad metalingüística. En D. Olson & M. Torrance (Eds.), *Cultura escrita y oralidad* (pp. 333-358). Gedisa.

Strasser, K. & Lissi, M. (2009). Home and Instruction Effects on Emergent Literacy in a Sample of Chilean Kindergarten Children [Efectos del hogar y la enseñanza en la alfabetización emergente en una muestra de niños chilenos de preescolar]. *Scientific Studies of Reading*, *13*(2), 175–204. https://doi.org/10.1080/10888430902769525

Villalón, M. (2016). Desarrollo del lenguaje oral y el conocimiento temático. En P. Bedregal, V. Figueroa, & M. Villalón (Eds.), *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida.* (2nd ed., pp. 121–143). Ediciones UC. https://www.jstor.org/stable/j.ctt1h9cvp1

Anexo

Formato nota ampliada de bitácora de campo

SEMANA x

Observación:	Fecha:
Profesor/a gestora:	
Profesora guía:	
Asistencia:	

Horario:	Lugar:
Asignatura:	Profesor/a:
Tema de clase: Objetivo de clase:	
Observaciones:	
Valoraciones:	
Preguntas y/o reflexiones:	
Otros:	

Pasar del silencio a la palabra en la clase de Ciencias: reflexiones desde la investigación biográfico-narrativa a partir de la perspectiva de docentes y estudiantes

Matías Barra Guerra

Pedagogía en Educación Media en Biología y Química
Universidad de Chile

Introducción: ¿cuándo se manifiesta el sentido del asombro y quién lo apaga?

La pérdida del asombro natural en el contexto educativo forma parte de un fenómeno que merece especial atención en la práctica pedagógica. "El asombro" se define como la curiosidad innata que genera preguntas a partir de la observación del mundo natural (Carson, 2012), y cuando estas interrogantes surgen desde la genuina curiosidad se les conoce como "preguntas auténticas" (Huarte, 2014). No obstante, durante el proceso de escolarización, este sentido natural de indagación se va perdiendo progresivamente hasta llegar a un punto donde sólo se permite al estudiante responder desde la respuesta correcta o genérica (Freire y Faundez, 2013; Chamizo Guerrero, 2017). Este fenómeno, conocido como *silencio en el aula* (Garay, 2010; Camacho Leal, 2015), plantea la necesidad urgente de transformar las prácticas pedagógicas para recuperar la curiosidad natural del estudiante.

El presente estudio tiene como objetivo reflexionar sobre el tránsito del asombro al silencio y, finalmente, a la palabra en el contexto de las clases de ciencias naturales. Esta reflexión se desarrolla a partir de la autobiografía del investigador y las perspectivas de docentes y estudiantes de un colegio técnico-profesional en la comuna de Independencia, recogidas mediante entrevistas de *focus group* durante la práctica profesional. La indagación se enmarca en un enfoque de investigación narrativa que permite profundizar en las experiencias y los significados construidos por los participantes. En este contexto, el estudio busca reivindicar el sentido de la reflexión en la formación docente como herramienta fundamental para la transformación de las prácticas pedagógicas.

Antecedentes teóricos: ¿qué conceptos se enmarcan en este estudio?

"La palabra" referirá a la pregunta auténtica, aquella que se genera a partir de un fenómeno sorprendente, posee un carácter transformador y debe ser compartida entre pares. Según la definición de Huarte (2014), las preguntas auténticas hacen referencia a aquellas que surgen desde lo genuino, entendidas como una acción que moviliza y desordena el panorama previsto o forzado. En contraste, Huarte señala que las preguntas burocráticas son aquellas que buscan la solución a cuestiones que ya tienen respuesta o que se plantean al niño como un mero trámite (p. 92). Estas últimas carecen de sinceridad y resultan ser preguntas innecesarias que reprimen la curiosidad mediante el no-preguntar (p. 93).

De esta manera, podemos comprender que la palabra constituye un acto que surge desde la sinceridad, es disruptivo e inesperado para quienes interrogan. Por el contrario, cuando se pretende socavar lo genuino, ya sea forzando o silenciando la palabra del interrogado, se produce una pregunta burocrática, también conocida como genérica o técnica. Es importante recalcar que este proceso debe ser orientado por el docente, de manera que sea posible enseñar al alumnado no necesariamente a sofisticar las interrogantes, sino a desarrollar la capacidad de formular preguntas auténticas.

"El silencio" en el aula será entendido como una interacción en la cual el docente tiene el rol de transmitir los contenidos mientras el estudiantado —sólo lo escucha— de forma pasiva, sin interferencia, pareciendo ser únicamente parte del inmobiliario de la escuela (Camacho Leal, 2015). Camacho Leal también señala que este fenómeno se produce por una lógica de relación ingenua con el saber (p. 5), es decir, cuando el estudiantado entiende que el docente es el conocedor de todo y espera que ese conocimiento sea transferido hacia ellos. Este problema ha sido abordado por autores como Garay (2010), cuyas reflexiones se centran en el concepto denominado silencio en la pedagogía (p. 151). Garay sostiene que esta falta de interacción no constituye solamente una ausencia de sonido en las salas de clase, sino una forma de comunicación que perpetúa las aulas tradicionales, caracterizadas por estudiantes no participativos, proponiendo como desafío lograr que la pedagogía "vuelva a dialogar con nosotros" (p. 169).

En este marco, el sistema educativo silencioso aplaude la respuesta correcta (Villanueva, 2007; Chamizo Guerrero, 2017) y desalienta los cuestionamientos que surgen desde el asombro (Freire y Faúndez, 2013), aquellos que son inherentes a la sinceridad de los escolares. De esta manera, el silencio se configura como

un impedimento para el diálogo en el aula, resultado de múltiples factores que obedecen a un modelo tradicional de escuela, el cual ha establecido como costumbre que el alumnado responda desde lo correcto. Esto representa un peligro para el despliegue del asombro, la curiosidad y la autenticidad de las y los escolares, así como para el desarrollo del pensamiento científico.

"La pedagogía de la pregunta" nos ofrece una posibilidad, un camino, para abordar el problema del silencio en el aula, ya que permite reivindicar la pregunta auténtica, promover el diálogo y centrar las actividades en el estudiantado. No obstante, cabe preguntarse: ¿es realmente fácil de implementar?

Podemos entender que "La pedagogía de la pregunta" es un enfoque que permite el libre cuestionamiento y abre espacios para el diálogo haciendo énfasis en que el conocimiento comienza con la pregunta y esta, a su vez, es curiosidad (Freire y Faúndez, 2013); como una estrategia, pues la formulación de preguntas es abordado por Benoit Ríos (2020) como una estrategia didáctica que permite el desarrollo de competencias ligadas a la reflexión constante, al aprendizaje significativo y al desarrollo de habilidades superiores como lo son el pensamiento crítico; y como un dispositivo, entendiendo la pregunta como uno de los dispositivos más antiguos relacionados a la investigación, la enseñanza y el aprendizaje (Vargas y Guachetá, 2012).

En cada una de estas dimensiones se comparten características comunes: deben centrarse en el estudiante, partir de su curiosidad y fomentarse a través del diálogo entre los participantes. Estos aspectos tienen como finalidad reflexionar sobre la realidad y construir el propio aprendizaje de manera conjunta, lo que permite distanciarse de los aspectos tradicionales y técnicos, como la memorización y la transmisión de contenidos.

El presente estudio comprende una investigación biográfico-narrativa, utilizando como técnica el análisis de la experiencia propia, así como entrevistas a estudiantes y docentes de ciencias del establecimiento de práctica. Este método, según diversos autores (Bisquerra, 2009; Bolívar, 2012; Hernández Sampieri et al. 2014; Nieto y Pérez, 2022), pone énfasis en el significado que los sujetos otorgan a sus vivencias desde un paradigma interpretativo. Para Bisquerra (2009), las experiencias educativas se fundamentan en que la educación "es una acción práctica que acontece en situaciones específicas, guiada por determinadas intenciones" (p. 327). Asimismo, Nieto y Pérez (2022) señalan que la narrativa se aleja de lo subjetivo e íntimo, ofreciendo una mirada social y cultural que influye en la vida de los narradores; de esta manera, el relato individual se convierte en un relato social (p. 28).

Análisis: ¿qué se interpreta de los resultados?

En el marco de este estudio, la pregunta principal es: ¿cómo se percibe la pregunta en las clases de Ciencias tanto docentes como estudiantes, y a qué se debe la permanencia del silencio en el aula? A partir de esta pregunta de investigación, se propone como objetivo central analizar las experiencias propias, de estudiantes y profesores de Ciencias, con el fin de identificar la perspectiva de la pregunta en el aula a través de la narrativa y reflexionar sobre la transición del silencio a la palabra en la enseñanza de las Ciencias Naturales.

Respecto a la experiencia pedagógica propia, en el primer semestre se implementó una clase de química centrada en propiedades coligativas con preguntas como: ¿qué creen que son las propiedades coligativas?, ¿por qué ocurren?, ¿qué propiedad

identifican en las experiencias? Según el docente tutor, esta actividad presentaba preguntas centradas exclusivamente en el contenido y ausencia de preguntas del estudiantado, limitándose a "respuestas correctas".

Posteriormente, se implementó una clase de Ciencias Naturales sobre tectónica de placas y movimiento de la Tierra. En esta ocasión se presentó un video sobre la cosmovisión mapuche y su explicación de terremotos y tsunamis a través de la leyenda de "Cai-Cai Vilu y Tren-Tren Vilu". Esta vez, las preguntas del docente resultaron innecesarias, pues los estudiantes formularon espontáneamente: ¿por qué los mapuche creían eso?, ¿cómo se les ocurrió?, junto con otras acciones registradas por el docente tutor en la tabla 1. Estas preguntas se pueden interpretar desde el asombro, debido a que estas surgen a partir de la curiosidad al observar un fenómeno natural sorprendente (Carson, 2012).

Tabla 1: Comentarios sobre la implementación hechos por el docente tutor.

Primer Semestre	Segundo Semestre
Respuestas genéricas del docente practicante	Mediación del diálogo con los estudiantes
Trabajos sin reflexión de los estudiantes	Comentarios positivos y de sorpresa de los estudiantes
Preguntas tipo trivia durante la clase	Atención y curiosidad expresado a través de las preguntas de los estudiantes

Nota: los comentarios surgen a partir de una nota de campo del docente tutor.

Las entrevistas evidencian que el silencio en el aula o el "no-preguntar" surge por más de un factor (González Arena et al., 2024), en este caso, miedo al error y desinterés por la asignatura.

En los relatos de los docentes (anexos) se observa un manejo de las preguntas de dos formas: posponen la respuesta para la siguiente clase cuando no conocen la respuesta, o aprovechan las interrogantes para profundizar el contenido, incluso induciendo la pregunta o conduciéndola para lograr una respuesta correcta, concordando con lo advertido por Freire y Faúndez (2018) sobre el control de las preguntas del estudiantado para forzar interrogantes y resultados esperados. Los estudiantes confirman que sus preguntas en Ciencias se limitan a aclarar dudas y repasar contenidos, es decir, respuestas genéricas (Chamizo Guerrero, 2017).

Así, el giro que tomo la experiencia propia formó un espacio para preguntas auténticas, no esperadas y desde la curiosidad, así como lo describe Huarte (2014). Estos hallazgos me llevan a reflexionar sobre las estrategias de "La pedagogía de la pregunta" en Ciencias y mi futuro profesional.

Conclusiones: ¿cómo pasar del silencio a la palabra?

La solución trasciende la elaboración de recetarios pedagógicos; radica en la reflexión docente sobre preguntas fundamentales: ¿qué estoy haciendo?, ¿cómo puedo mejorar?, ¿qué necesitan mis estudiantes? Las respuestas de los profesores de Ciencias confirman lo planteado por Lehesvuori et al. (2017), aunque los docentes intentan generar preguntas y diálogo, carecen de un concepto claro de la pregunta auténtica, perpetuando así la transmisión de contenidos y las recompensas por rendimiento académico (Villanueva, 2007).

Respecto al silencio, tanto docentes como estudiantes concuerdan con la definición multifactorial de González Arena et al. (2024), atribuyéndolo al miedo a equivocarse y al desinterés por lo que ya se sabe (Villanueva, 2007; Camacho Leal, 2015; Chamizo Guerrero, 2017). Estas respuestas evidencian que, aunque se pretende innovar en estrategias para generar preguntas, la permanencia del sistema tradicional escolar perpetúa el silencio pedagógico (Ordaz González y Mostue, 2018). Como señala Garay (2010), el fracaso del modelo transmisivo en el sistema educativo precisaría resignificar cómo y para qué formulamos preguntas. Por tanto, así como existen múltiples factores que provocan el silencio, podrían existir diversas soluciones para promover la palabra, tal como se evidencia en el análisis narrativo.

El silencio podría conceptualizarse como una muralla que separa el asombro y la curiosidad de la palabra y la pregunta auténtica. Para transitar del silencio a la palabra, debemos reflexionar sobre qué orienta nuestra pedagogía: ¿quiero transmitir saberes sin sentido a los escolares y mantener la estructura de respuesta correcta, o encender el asombro estudiantil para que formulen preguntas, dialoguen y construyan su aprendizaje? Esta transición requiere derrumbar el muro del silencio mediante la resignificación del asombro.

Finalmente, practicar "La pedagogía de la pregunta" en un sistema educativo tradicional presenta un desafío complejo; no obstante, como argumentan Freire y Faúndez (2013), la pregunta es transformadora, conflictiva con los entes autoritarios que reprimen la curiosidad y una posibilidad para lograr aprendizaje significativo. Por ello, vale la pena persistir en esta vía profesional, continuando con la pregunta para hacer emerger el asombro en las clases de Ciencias y transitar del silencio hacia la palabra, la cual es auténtica y transformadora.

Referencias

Benoit Ríos, C. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. *Cuadernos de Investigación Educativa*, *11* (2), 95-115.

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla, S. A.

Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. En Passeggi M.C., Abrahao M.H (eds), Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica (pp.79-109). Editoria da EDIPUCRS.

Camacho Leal, D. (2015). *El silencio en el aula: una reflexión en torno a la práctica educativa. La construcción del maestro en el siglo XXI*. DGIRE-UNAM.

Carson, R. (2012). *El sentido del asombro*. Ediciones Encuentro.

Chamizo, J.A., Ríos, G. (2017). Diseño y evaluación de una estrategia didáctica para enseñar a preguntar. *Revista Científica, 28* (1), 33-41.

Freire, P., Faúndez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. (1ª ed). Siglo Veintiuno Editores.

González Arena, D., Morales Vázquez, E., & Rojas León, P. del R. (2024). Actitud y silencio: experiencia vivida por los alumnos en su aprendizaje del idioma Inglés en pandemia y post pandemia. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar, 8* (3), 789-806

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª ed.). McGraw Hill México.

Huarte, R. (2014). Miradas talmúdicas a las preguntas en la Pascua judía o de la violencia del (no) preguntar. *Cuadernos Judaicos*, (31), 87-95.

Lehesvuori, S., Chan, K. K. H., Ramnarain, U., & Viiri, J. (2017). In Search of Dialogicity: A Comparison of Curricular Documents and Classroom Interactions from Finland and Hong Kong. *Education Sciences, 7*(4), 76. https://doi.org/10.3390/educsci7040076

Nieto, J., Pérez, J. (2022). *Investigación narrativa en educación: reflexiones metodológicas*. Siglo del Hombre Editores.

Ordaz González, G. J., & Mostue, M. B. (2018). Los caminos hacia una enseñanza no tradicional de la química. *Actualidades Investigativas en Educación*, *18*(2). 559-579. https://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i2.33164

Vargas, G., & Guachetá, E. (2012). La pregunta como dispositivo pedagógico. *Itinerario Educativo: revista de la Facultad de Educación*, *26*(60), 173-191.

Villanueva, F. (2007). *Me callo, luego no existo: el silencio no deseado en la enseñanza de ELE*. Universidad de La Rioja

Anexo: Percepción de estudiantes y docentes sobre el silencio y la palabra en el aula

Tabla 2: (Hacia los estudiantes) Cuando en alguna clase de Ciencias no han participado o no han querido hacer preguntas desde su curiosidad, ¿a qué se debe?, ¿qué es lo que sienten?

Tema	**Categoría**	**Respuestas**
Perspectiva de la palabra de los estudiantes.	Repaso del contenido (Unidad: las fuerzas y la tierra. Lección: cambio global y local)	"Sería para resolver una duda y quizá para poder indagar un poquito más sobre el tema"
		"Para resolver una duda que nosotros teníamos y poder aportar algo más en la clase"
		"Tener más conocimientos sobre la materia que estamos viendo"
		"(Preguntas) Sobre la materia"
		"¿Qué es el clima?"
		"¿Cómo se genera el tiempo atmosférico?"

Tabla 3: (Hacia los estudiantes) ¿Qué sientes cuando tú o tus compañeros no hacen preguntas en clase? ¿Qué crees que sienten los demás que no les permite hacer preguntas en clases?

Tema	Categoría	Respuestas
Perspectiva del silencio (no-preguntar) de los docentes de Ciencias Naturales.	Miedo al error	"Porque estamos nerviosos y pensamos que nuestra pregunta puede ser mala para la clase"
		"Porque me da vergüenza"
		"Temo equivocarme, profe"
		"Siento que preguntar es muy tonto"
		"Porque si respondemos mal, se pueden burlar de nosotros"
		Estudiante A: "Como que sus dudas se quedan ahí y no las pueden responder" Estudiante B: "Por vergüenza"
	No-preguntar por desinterés en la asignatura	"Desinterés por la clase, profe"
		"A que comprendo el tema al cien por ciento y no necesito saber la pregunta"

Tabla 4: (Hacia los docentes) ¿Qué tipo de preguntas esperas de tus estudiantes en el transcurso de las clases? Si de un estudiante surge una pregunta, ¿qué sueles hacer con esa pregunta?

Tema	Categoría	Respuestas
Perspectiva de la palabra de los docentes de Ciencias Naturales.	Buscar la respuesta correcta	"Tratar de darle la respuesta correcta y si no está la respuesta correcta porque nosotros no somos ´sabelotodo´, como le digo a los niños, es dejarla planteada para la clase siguiente para partir de ahí, desde esa pregunta" (Docente 1).
	Posición a la defensiva respecto a preguntas inesperadas	"Hoy en día con todo lo que son el uso de las tecnologías, los niños siempre van más allá, entonces tú siempre tienes que estar preocupado […], predispuesto a tratar de dar una respuesta a lo que los alumnos te pregunten" (Docente 1).
	Construir(le) la pregunta al estudiante	"Darle el espacio, no importa que se demore […] cosa de darle importancia y de manera que se vaya construyendo y después preguntarle: ¡Ya! Formula de nuevo la pregunta. O sea que, finalmente, la construye" (Docente 2).

Perspectivas y reflexiones de docentes en formación a partir de la experiencia "Feria de Matemática"

María Jesús Venegas-Marzán
Pamela Carrasco-Carreño

Pedagogía en Educación Básica
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Introducción

Este trabajo presenta una reflexión en torno a la experiencia de profesores en formación de Pedagogía en Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, quienes participaron en una innovadora instancia formativa denominada "Feria de Matemática".

La "Feria de Matemática" se implementa como parte de la formación inicial docente. Desde el primer año los futuros docentes se involucran en el diseño, la planificación y ejecución de experiencias lúdicas y didácticas con niños y niñas de Educación Básica, abordando contenidos matemáticos mediante el uso de juegos (creados o adaptados), materiales manipulativos y múltiples formas de representación. Desde esta experiencia, el profesorado en formación tiene la oportunidad de potenciar el desarrollo profesional y enriquecer la forma en que se aborda la enseñanza de la matemática a niños y niñas de Educación Básica.

Esta ponencia pretende que compartamos los aprendizajes derivados de esta experiencia, la cual destaca cómo el diseño e implementación de la experiencia de esta actividad transforma la percepción de futuros docentes respecto a la praxis docente y a la vez impacta positivamente en niños y niñas.

Antecedentes teóricos

Cada estudiante de Pedagogía debe incorporar prácticas pedagógicas en su formación docente, eso se ve traducido en diversas competencias, personales y profesionales, que según Martínez-Maldonado et al (2019) van desde su forma de pensar y actuar en el aula hasta la mediación en el aprendizaje. Además, como menciona Maldonado en Ripoll-Rivaldo (2021) cuando un docente implementa diferentes enfoques y estrategias didácticas en las prácticas pedagógicas este factor es motivacional y no sólo se verá traducido en el desarrollo académico del estudiante, también responderá a las diversas necesidades que podrían emerger desde los estudiantes para poder adaptarse a situaciones específicas. A partir de esto, la incorporación de la "Feria de Matemática" al programa de estudio de las asignaturas de la carrera tiene como objetivo que los docentes en formación logren, a partir de la experiencia directa con alumno, vincular dichas prácticas pedagógicas estudiadas y planificadas en clases, para llevarlas a cabo en colegios e interactuar con alumnos de diferentes cursos.

Esta experiencia beneficia tanto a profesores en formación como a los estudiantes al enfrentarse a los diferentes juegos, en el que se busca sacar a los estudiantes de la sala de clases para trabajar en un ambiente mucho más significativo y enriquecedor para la enseñanza de la matemática. El uso de juegos que resulten

familiares para los niños y niñas no sólo los motiva, además favorece su disposición a la hora de enfrentarse a los desafíos que se puedan presentar en las diversas actividades. Sumado a esto, lo que podemos proporcionar junto a los distintos juegos son las diversas formas de representación, ya que "Duval afirma que la diversificación de los registros de representación semiótica es la constante del desarrollo de los conocimientos tanto desde el punto de vista individual como del científico y del cultural" (Guzmán, 1998, p. 3). Esto se ve reflejado en los juegos, como, por ejemplo, en "Twister de fracciones".

Por otro lado, cada uno de los juegos se desarrolla de forma grupal, lo que representa una gran oportunidad para que los estudiantes trabajen de manera colaborativa, en que puedan compartir respuestas, ideas, resultados, además de conclusiones que puedan surgir con base en el juego. Esto en relación con lo que mencionan Corredor y Calderón:

> Hay un desarrollo de la experiencia del individuo que la convierte en una experiencia matemática, fuente fundamental para elaborar conocimiento matemático. El aula de clase, como lugar privilegiado socialmente para construir y manifestar conocimientos, no puede ser ajena a esta realidad. Además, el desarrollo de una experiencia matemática en el aula estará condicionado por las relaciones estructurales de este espacio social (profesor, estudiantes y conocimiento por elaborar) (2001, p. 3).

En cuanto al aprendizaje basado en juego y el enfoque lúdico que se busca desarrollar en la "Feria de Matemáticas", tanto en docentes en formación como niños y niñas, este surge a partir de la necesidad de que el desarrollo del juego pueda recorrer diversas fases durante su puesta en práctica. Tal como menciona González (2014), en una primera instancia existe un análisis, ya sea desde las

etapas o la situación actual a la cual se ve enfrentado el estudiante. Por otra parte, se busca llegar a una solución práctica desde el problema o situación a la cual se enfrenta el estudiante por medio de los juegos, considerando que: "Permiten, además, romper las barreras y mejorar la comunicación en el grupo y generar nuevas ideas, visiones y estrategias. Es, por tanto, una potente herramienta para trabajar el pensamiento innovador y desarrollar la creatividad" (González, 2014, p. 4).

Análisis

Desde 2023, académicas de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso han implementado la "Feria de Matemática" como una instancia formativa orientada a diseñar experiencias didácticas significativas con un enfoque lúdico. Esta actividad fomenta el desarrollo de competencias pedagógicas, didácticas y disciplinares a través del juego en la matemática en relación con los objetivos de aprendizaje a partir del currículum.

La experiencia se introduce desde el primer año de la formación docente, ya que los estudiantes participan en el diseño, planificación y ejecución de actividades en contextos reales con niños y niñas de Enseñanza Básica. Además, como se mencionó anteriormente, los docentes en formación presentan, en muchos de los juegos, distintas formas de resolución o respuestas. Por ejemplo, los participantes (alumnos) deben seleccionar otras representaciones de una fracción (¼), a partir de diferentes expresiones figurales, tal como lo sugiere Duval en su teoría. Además, se propone a los futuros docentes realizar análisis *a priori*

para anticipar posibles dificultades y, análisis *a posteriori*, con el fin de identificar áreas de mejora.

Este estudio se desarrolló bajo un paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo, en que se buscó reconocer respuestas y conclusiones de un grupo de profesores en formación, quienes participaron a través de un *focus group* y lograron reflexionar acerca de su experiencia en la "Feria de Matemáticas" y lo que significó el proceso para ellos en su formación como futuros docentes.

Los hallazgos obtenidos a partir del grupo focal revelan que docentes en formación perciben la Feria como una oportunidad para aplicar estrategias, superar miedo a enfrentar la enseñanza de las matemáticas y desarrollar habilidades socioafectivas. Otro participante destacó que la experiencia le permitió un acercamiento real con estudiantes (Ver tabla 1).

Tabla 1:

Preguntas y síntesis del *focus group*

Preguntas en el focus group	Síntesis planteada de sesión focus group
¿Cómo logras identificar el impacto de la "Feria de Matemáticas" en tu formación como docente?	"Impacto positivo en la forma de pensar desde la enseñanza y el aprendizaje de la matemática educativa" "He desarrollado habilidades socioafectivas con mis pares a través de la Feria".

¿Cómo ha cambiado tu percepción del aula como futuro docente, luego de participar de la "Feria de Matemática"?	"La feria me permitió perder el miedo de enfrentarme al aula, ya que es un acercamiento directo con los niños" "Es una instancia que permite rescatar, comprobar y adaptar distintas estrategias y ponerlas en práctica"

Nota: Elaboración propia

De acuerdo con la información presentada en la tabla 1, las reflexiones de docentes en formación muestran patrones similares y evidencian aspectos positivos, entre ellos, el acercamiento con niñeces en un contexto distinto al del aula estructurada, lo que beneficia el trabajo del docente en formación como el rol activo que adoptan niñas y niños. Además, se identifican estrategias pedagógicas significativas para la implementación de los juegos, que surgen del análisis previo como del desarrollo de las actividades. Las estrategias son examinadas para determinar la efectividad, con el fin de mejorarlas y perfeccionarlas, garantizando que el juego cumpla con su propósito y contribuya de manera positiva al aprendizaje de la matemática.

Conclusiones

La "Feria de Matemática" se destaca como una herramienta pedagógica innovadora que permite al profesorado en formación desarrollar habilidades que trascienden lo estrictamente didáctico. Esta experiencia fomenta competencias clave, como planificación estratégica, análisis crítico y capacidad de adaptación.

El enfoque lúdico no sólo mejora la motivación en las niñeces, sino que potencia la creatividad, el trabajo cooperativo e la innovación en futuros docentes. Es un espacio práctico y a la vez reflexivo que transforma creencias sobre el rol profesional, promoviendo lo significativo y la adaptación a necesidades del aula. Esta experiencia evidencia la necesidad de integrar enfoques similares en la formación docente y compartir aprendizajes. La "Feria de Matemática" puede ser un modelo efectivo para el fomento de prácticas pedagógicas innovadoras con proyección tanto en formación inicial como en el desarrollo profesional continuo.

Referencias

Corredor, O. L. L., & Calderón, D. I. (2001). Validación y argumentación de lo matemático en el aula. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, RELIME*, *4*(1), 5-21.

González, C. S. G. (2014). Estrategias para trabajar la creatividad en la Educación Superior: Pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, *40*, Article 40. https://revistas.um.es/red/article/view/234291

Guzmán, I. (1998). Registros de representación, el aprendizaje de nociones relativas a funciones: Voces de estudiantes. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, RELIME*, *1*(1), 5-21.

Martínez-Maldonado, P., Armengol, A., Muñoz, J. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, *18* (36), 55-74. https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836martinez13

Ripoll-Rivaldo, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: Desde el eje didáctico. *Telos Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, *23*(2), 286-304. https://doi.org/10.36390/telos232.06

Relación entre estrategias didácticas y la construcción de significados identitarios de niñas y niños en contextos interculturales rurales en Valdivia

Victoria Pereda Lorca

Pedagogía en Educación Parvularia
Universidad Austral de Chile

Introducción

La presente discusión teórica se enmarca en el desarrollo de un anteproyecto para el ramo de Investigación Aplicada en la Infancia, que además constituye el tema central para mi defensa de título: "Relación entre estrategias didácticas y la construcción de significados identitarios de niñas y niños en contextos interculturales rurales en Valdivia". Este tema resulta especialmente enriquecedor y relevante, ya que aborda una problemática que, si bien está presente en diversos contextos educativos, no ha sido suficientemente investigada en el ámbito de la educación parvularia, particularmente en comunidades rurales mapuche.

El estudio busca comprender cómo las estrategias pedagógicas implementadas en jardines infantiles rurales impactan en la formación de significados identitarios de los niños, considerando la interacción entre sus tradiciones culturales, lengua materna y el currículo escolar. Este análisis es crucial, ya que, en estos entornos, las prácticas educativas pueden convertirse en un puente para

fortalecer la identidad cultural o, por el contrario, generar quiebres identitarios y desajustes lingüístico-culturales.

El contexto en el que se desarrolla este trabajo es la comuna de Valdivia, una región caracterizada por su riqueza cultural mapuche y sus desafíos educativos en áreas rurales. La investigación no sólo tiene relevancia académica, sino también práctica, pues subraya la necesidad de formar futuros educadores capaces de diseñar estrategias didácticas inclusivas y contextualizadas, que respondan a las características y necesidades de estos niños.

Además, este tema está alineado con normativas nacionales e internacionales, como la Convención sobre los Derechos del Niño, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y los Estándares Indicativos de Desempeño, que enfatizan la importancia de garantizar una educación inclusiva que valore y respete la diversidad cultural. Esta propuesta contribuye al desarrollo de una educación más equitativa, inclusiva y enriquecedora para comunidades históricamente marginadas como la mapuche.

Antecedentes teóricos

La discusión se basa en conceptos fundamentales como identidad cultural, asimilación cultural, quiebre identitario y desajuste lingüístico-cultural. Según investigaciones internacionales (Webb, 2022; Kim & Connelly, 2019), las estrategias pedagógicas que integran lengua y tradiciones locales fortalecen la identidad infantil y el sentido de pertenencia. Por el contrario, prácticas homogéneas que omiten la diversidad cultural tienden a generar desconexión emocional y académica en los estudiantes.

En el contexto latinoamericano, estudios como el de Hernández Sánchez (2020) en México y Ávila Espitia (2024) en

Colombia, resaltan la importancia de los saberes ancestrales y las lenguas indígenas como herramientas para conectar a los niños con su herencia cultural, fomentando aprendizajes significativos y seguros. En Chile, investigaciones como las de Vargas Iturra (2022) y Quintriqueo et al. (2019) revelan que las prácticas educativas en comunidades mapuche suelen estar desvinculadas de los valores y tradiciones locales, lo que refuerza un sistema monocultural y perpetúa los quiebres identitarios.

La discusión también toma como referencia el enfoque pedagógico de Paulo Freire, quien aboga por el diálogo cultural y la participación activa de las comunidades en los procesos educativos. Este enfoque inspira la necesidad de estrategias didácticas inclusivas que no sólo integren la diversidad cultural, sino que la consideren un recurso educativo valioso.

Análisis

La discusión teórica se centra en cómo las estrategias didácticas implementadas en jardines infantiles rurales pueden influir en la construcción de significados identitarios. A partir de los antecedentes teóricos, se reflexiona sobre las siguientes cuestiones:

1. Interacción entre estrategias pedagógicas y contextos culturales:

- Las prácticas pedagógicas que integran juegos tradicionales, narrativas culturales y el uso de la lengua mapuche generan un sentido de pertenencia en los niños, fortaleciendo su autoestima e identidad. Por ejemplo, los juegos tradicionales aymaras estudiados por Incacutipa Limachi (2021) en Perú son un modelo adaptable a jardines rurales chilenos.

2. **Desafíos actuales en jardines rurales:**
    - Las prácticas pedagógicas en jardines de Valdivia suelen estar alineadas con un currículo estandarizado que no considera adecuadamente los valores y lenguas locales. Esto genera desajustes lingüístico-culturales y tensiones identitarias, como señalan Huenchullán (2021) y Vargas Iturra (2022).
3. **Propuestas y reflexiones:**
    - Las estrategias didácticas deben ser diseñadas de manera inclusiva, incorporando saberes comunitarios y prácticas culturales como el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en Chile, que, aunque enfrenta limitaciones, proporciona un marco inicial para abordar la diversidad cultural en la educación parvularia.

Esta discusión no sólo analiza los conceptos, sino que también propone una conexión práctica con el campo profesional, subrayando la necesidad de formar docentes con competencias interculturales que permitan enfrentar los desafíos de la diversidad cultural en sus aulas.

Conclusiones

Los hallazgos de este anteproyecto de investigación subrayan la importancia de diseñar estrategias pedagógicas que integren la diversidad cultural y lingüística en jardines infantiles rurales. Las estrategias didácticas inclusivas, que valoran y reflejan la identidad cultural de los niños, tienen un impacto significativo en su desarrollo emocional, sentido de pertenencia y autopercepción. Por el contrario, las prácticas pedagógicas homogéneas, desconectadas del contexto cultural, perpetúan quiebres identitarios y desajustes

lingüístico-culturales que limitan el potencial de los niños para desarrollarse plenamente.

Desde un enfoque teórico, la relación entre las estrategias pedagógicas y la construcción de significados identitarios se vincula estrechamente con conceptos como la identidad cultural, la asimilación y el quiebre identitario. Las investigaciones internacionales y nacionales revisadas aportan evidencia de que las prácticas educativas basadas en lenguas maternas, tradiciones comunitarias y saberes ancestrales son efectivas para fortalecer la identidad de los niños y promover aprendizajes significativos. Este marco permite comprender la necesidad de adaptar estas estrategias al contexto de la comuna de Valdivia, un territorio donde la cultura mapuche tiene un papel fundamental en la vida comunitaria.

A nivel normativo, esta investigación se alinea con políticas como la Convención sobre los Derechos del Niño, que establece el derecho de los niños a recibir una educación que respete su identidad cultural, y con las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, que promueven ambientes educativos inclusivos y culturalmente pertinentes. Sin embargo, en la práctica, la implementación de estos principios enfrenta desafíos significativos, como la falta de formación docente específica en interculturalidad y recursos pedagógicos adaptados. Este vacío destaca la urgencia de transformar las prácticas educativas desde un enfoque crítico e inclusivo.

Como futura educadora, esta investigación no sólo representa un aporte académico, sino también una guía para mi práctica profesional. El rol docente en contextos interculturales va más allá de enseñar contenidos; implica ser un puente entre las tradiciones culturales de los niños y el currículo escolar, fomentando el respeto mutuo y el enriquecimiento cultural. En este sentido, mi compromiso como educadora será:

1. Diseñar estrategias pedagógicas inclusivas: Incorporar elementos culturales locales, como juegos tradicionales, narrativas comunitarias y lengua mapuche, para fortalecer la identidad de los niños y su sentido de pertenencia.

2. Promover un diálogo cultural: inspirada en el enfoque de Paulo Freire, mi rol incluirá fomentar la participación activa de las familias y comunidades en el proceso educativo, creando un espacio donde sus saberes sean valorados y respetados.

3. Abogar por la formación continua: buscaré desarrollar mis competencias interculturales mediante la formación permanente y la actualización profesional, asegurándome de ser una docente preparada para responder a los desafíos de la diversidad cultural en el aula.

4. Ser una agente de cambio: más allá del aula, mi objetivo será contribuir al desarrollo de políticas educativas que promuevan la inclusión cultural en la primera infancia, colaborando con colegas, directivos y autoridades, para implementar estrategias que respondan a las necesidades de las comunidades rurales.

Esta investigación tiene implicancias significativas para la práctica pedagógica en jardines infantiles rurales. Proponer estrategias inclusivas basadas en el contexto mapuche no sólo beneficia el desarrollo integral de los niños, sino que también establece un precedente para revalorizar las culturas indígenas en el sistema educativo chileno. En el largo plazo, esta investigación puede inspirar transformaciones en la formación docente, incorporando materias específicas sobre interculturalidad y diversidad cultural.

Finalmente, el rol del educador en estos contextos no es únicamente enseñar, sino también aprender de la comunidad y contribuir a la construcción de una educación equitativa, representativa y enriquecedora, donde cada niño vea reflejada su identidad y potencial en el aula. Este desafío no sólo demanda compromiso y creatividad, sino también una profunda empatía hacia las realidades culturales de los estudiantes.

Referencias

Ávila Espitia, L. F., Albarracín Cerquera, M., & Yarin Toncel Fuenmayor, J. (2024). *Resignificación de las prácticas pedagógicas para la primera infancia en diálogo con los saberes ancestrales del pueblo Magüta*. Editorial Universidad del Magdalena.

Caballero Mariscal, D. (2022). *Cultura y diversidad social: Actividades para trabajar la educación intercultural en el aula de primaria*. Narcea Ediciones.

Convención sobre los Derechos del Niño. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Naciones Unidas. https://www.unicef.org/es/documentos/convencion-sobre-los-derechos-del-nino

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Hernández Sánchez, M. (2020). *Aprender para resignificar: El caso del fomento de una educación bilingüe*. Ediciones Universidad Autónoma Metropolitana.

Huenchullán, M. (2021). *Impacto del desajuste lingüístico-cultural en niños mapuches*. Ediciones Universidad de La Frontera.

Incacutipa Limachi, D. J. (2021). *El juego del niño indígena aymara y los saberes previos como fundamento para la educación intercultural*. Universidad Nacional del Altiplano.

Kim, H., & Connelly, J. (2019). Preservice teachers' multicultural attitudes, intercultural sensitivity, and their multicultural teaching efficacy. *Multicultural Education Review, 11*(3), 145–162. https://doi.org/10.1080/2005615X.2019.1659525

Ley General de Educación. (2009). *Ley N.º 20.370*. Ministerio de Educación de Chile. https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=202566

Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. https://www.curriculumnacional.cl/

Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Estándares indicativos de desempeño para la educación parvularia*. https://www.agenciaeducacion.cl/

Programa Inductivo Intercultural. (2020). *Lineamientos para la integración de lenguas indígenas en la educación primaria*. Ministerio de Educación del Perú.

Quintriqueo, S., & Mapurén, A. (2019). *Prácticas educativas y conocimientos indígenas en contextos escolares chilenos*. Editorial Universidad de La Frontera.

Sánchez Herrera, J. (2023). *Educación parvularia intercultural desde Paulo Freire*. Editorial Popular.

UNICEF. (2014). *Interculturalidad: Reflexiones desde la práctica*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. https://www.unicef.org/es/

Vargas Iturra, Y. C. P. (2022). *Relaciones entre prácticas educativas y conocimientos familiares mapuches y escolares en el inicio de la escolarización*. Ediciones Universidad Austral de Chile.

Webb, G. (2022). *Cultural connections in early childhood*. Routledge.

Ampliación de formas de significar la realidad en niñas y niños

Ámbar Durán Aburto

Pedagogía en Educación Parvularia
Universidad Austral de Chile

Introducción

Resulta relevante el pensar en las nuevas infancias a la luz de una perspectiva intercultural que permita ampliar las formas de significar el mundo, a través de experiencias educativas que posicionen el conocimiento cultural como un espacio de construcción identitaria vital en niñas y niños.

Dicho esfuerzo se puede atisbar en la normativa educativa vigente, en donde el foco se instala en la educación intercultural. La política pública del Ministerio de Educación (Mineduc) incorpora las lenguas, culturas, historias y cosmovisiones de los pueblos originarios en los procesos de mejora educativa de calidad integral de los establecimientos del país, en pos de contribuir al desarrollo de una ciudadanía con competencias y prácticas interculturales.

En congruencia a lo establecido desde el Mineduc dentro de las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP, 2018), se puede observar una amplitud de principios orientados a explicitar los aspectos que se deben conjugar en todo proceso educativo durante la primera infancia, entre los cuales destacan el promover el bienestar integral, la construcción de identidad, los aprendizajes

significativos, pertinentes y contextualizados. De esta manera, la variedad de principios permite sustentar una multiplicidad de propuestas pedagógicas, que se adapten a los requerimientos y características de cada realidad cultural.

Si bien, nos situamos desde este marco referencial, es posible encontrar contradicciones e incongruencias entre normativa, currículum y la práctica docente, en donde desde la institucionalidad se propone la interculturalidad de forma transversal, incorporando las lenguas, culturas, historias y cosmovisiones de los pueblos originarios en los procesos de mejora educativa. No obstante, al momento de analizar cómo se lleva a cabo dicho eje desde lo curricular situado, se vislumbra la existencia de características que, como señalan Quintrequeo y McGinity (2009), son monoculturales, centralizadas y homogeneizantes.

Dentro de este contexto, el lenguaje se posiciona como elemento fundamental al momento de hablar sobre procesos formativos interculturales, ya que constituye un sistema de símbolos culturales complejo (Villalón, 2016), el cual no sólo nos ayuda a comunicarnos dentro de la sociedad, sino que sirve como medio de identificación y de construcción de la realidad. Dicho sistema se construye necesariamente interactuando con el entorno y las personas, de forma subjetiva e intersubjetivamente, a través de la participación en las prácticas culturales situadas de los contextos que habitan.

Por lo cual, según lo señalado, es necesario desde la educación generar procesos de alfabetización desde una perspectiva intercultural y socio constructivista que sitúe a niñas y niños como sujetos constructores de cultura y protagonistas de su aprendizaje, capaces de reinterpretar y generar sus propios significados desde la lengua.

Las nuevas infancias desde una perspectiva educativa intercultural

1. Sujetos constructores de cultura

El mundo infantil es un espacio que posee riquezas, genera conocimiento y en palabras de Jara (2018) consiste en "universos materiales e inmateriales repletos de significado que surgen de la asignación de nuevos sentidos a lo que ya está dicho, acabado o resuelto por el mundo adulto. Juegos, cuentos y dibujos constituyen verdaderos sistemas semióticos" (p. 47).

Dichos elementos que construyen y significan los propios niños y niñas son dejados de lado y menos valorados por la sociedad esencialmente adultocéntrica, en la que se constituye a los adultos como los únicos emisores válidos para la construcción de la historia, memoria y tradiciones. La lógica adultocéntrica es excluyente y fomenta lo que Bourdieu (2008) llama el *habitus*, el cual se refiere a un principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir corresponde al producto de condicionamientos sociales asociados a una condición correspondiente.

La teoría de Pierre Bourdieu (2008) forma parte de una doble ontología de lo social, señala que el poder es constitutivo de la sociedad y existe tanto en los objetos como en los cuerpos sociales. Por lo tanto, el poder existe físicamente, objetivamente, pero también simbólicamente, siendo a su vez una práctica capaz de moldear comportamientos e imponer significados y clasificaciones sociales.

El *habitus* genera y naturaliza la desigualdad, en el caso de la adultez y las niñeces reproduce las relaciones de poder y relaciones de significado entre grupos, patrones impuestos y racionalizados,

que deja a la infancia relegada de los espacios de participación social y de construcción de la cultura, posicionando a niñas y niños como sujetos construidos históricamente a partir de la negación y la invisibilización.

En miras a la construcción de una sociedad en donde a niñas y niños se les reconozca como actores sociales, ciudadanas y ciudadanos, sujetos con derechos políticos y sociales, capaces de construir, aportar y reproducir la cultura, es necesario superar la racionalidad adultocéntrica que permea dentro del entramado social, y posicionar a la infancia como un periodo fundamental, en el cual niñas y niños crean sus propias representaciones del mundo a través de sus experiencias.

2. Educación intercultural y currículum

Los contenidos de un currículum intercultural radican en la forma de concebir la formación, en el modo de comprender las lógicas de pensamientos, saberes y conocimientos educativos. La transmisión de estos contenidos permite a las nuevas generaciones, desenvolverse en el marco de una sociedad que ha establecido un conjunto de disposiciones que la persona debe desarrollar en su identidad individual y social, en relación con los conocimientos del patrimonio cultural mapuche y no mapuche (Quilaqueo y Merino, 2003).

En ese marco de educación intercultural, Quintriqueo (2009) señala que el currículum tiene como finalidad "la organización y sistematización de contenidos educativos propios de los educandos, transmitidos a partir de la socialización en el medio familiar y comunitario" (p.178). Es decir, una lógica intercultural en la educación no sólo implica el reconocimiento de la existencia

de las culturas indígenas, sino que busca producir un diálogo entre éstas, para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en relación con el saber indígena-occidental y a la inversa.

Pues bien, dicho diálogo no es ajeno a las relaciones de poder existentes, a la violencia epistémica que se encuentra presente dentro de las lógicas moderno/coloniales que permea hasta día hoy las subjetividades, sino por el contrario, busca visibilizarlas, explicitarlas y hacerlas parte de la discusión.

La interculturalidad según Walsh (2005) debe cuestionar los saberes y las estructuras dominantes, pues busca la transformación y, a la vez, la construcción de estructuras, instituciones, relaciones, pero también modos y condiciones de pensar diferentes. Desde esta perspectiva, la interculturalidad no es algo dado o existente, sino un proyecto y proceso continuo por construir.

Desde el Mineduc, se sostiene la importancia de impulsar y crear mecanismos que apoyen la formación de procesos de educación intercultural y el aprendizaje de la lengua y cultura de todos los pueblos, sin embargo a pesar de esta propuesta ministerial inscrita en las normativa educacional vigente,[1] es posible identificar que las prácticas docentes se inclinan por la utilización de métodos educativos monoculturales occidentales que no reflejan otras culturas.

En el estudio "Conceptualizaciones y representaciones de la precariedad y la interculturalidad en las escuelas multiculturales y las políticas educativas en Chile" (Pérez et al., 2024) se puede evidenciar que no existen en el sistema directrices concretas de cómo avanzar de prácticas monoculturales a interculturales, que si bien son deseadas y promovidas desde la normativa no hay una

1. El Decreto 97 establece bases curriculares para la asignatura de Lengua y Cultura de los pueblos originarios ancestrales, para los cursos de 1° a 6° año de Educación Básica.

definición clara de cómo llevar este proceso a cabo. Razón por la cual esto termina haciendo responsable a las y los docentes de su bajada e implementación en aula, la cual se encuentra atravesada por las propias concepciones y prejuicios en torno a los pueblos indígenas, perpetuando así sistemas de pensamiento colonial y despojando a los pueblos de su historia y complejidad, y reduciéndolos a una mera folclorización de sus tradiciones.

Alfabetización y socio constructivismo

Desde la perspectiva del socio constructivismo la alfabetización es un proceso con un amplio componente social, debido a que la alfabetización, en tanto práctica cultural, requiere de un contexto histórico determinado y de los otros para su apropiación. Este fenómeno se denomina participación en prácticas letradas (Solé y Teberosky, 2014) y consiste en la construcción de signos y significados a través de la mediación semiótica, la cual modifica el funcionamiento cognitivo, transforma el habla, el pensamiento y, en general, la acción humana.

En este sentido, hablar del lenguaje resulta fundamental para modificar y repensar prácticas pedagógicas centradas en la homogenización y hegemonía de lo occidental. El analizar de forma crítica el currículum que delimita lo intercultural, desde el lenguaje, simplemente a la concepción léxica, no contextualizada de la enseñanza de la lengua, es el paso inicial para la trasformación del espacio educativo, y construir a través del lenguaje nuevas formas de relacionarnos.

En este proceso la ayuda que brinda el adulto para acercar a niñas y niños al mundo de la cultura letrada es considerada parte fundamental para llevar a cabo los diversos procesos

para la adquisición del lenguaje, estableciendo una relación de interacciones mediante conversaciones, preguntas y respuestas, lecturas y otras estrategias pedagógicas. Desde lo intercultural, resulta esencial el trabajar en conjunto, escuela y comunidad, para poder generar procesos de enseñanza y aprendizaje contextualizado y significativos en donde se trabaje el lenguaje desde todos sus componentes, fonológicos, léxicos, morfosintácticos, pragmáticos y sintácticos de forma integral y no aislada, como propone el currículum.

En el marco social y cultural indígena, la memoria social, los saberes y conocimientos son expresados en discursos educativos asociados a la oralidad, tradición oral y relatos fundacionales (Quilaqueo y Torres, 2013). En estos discursos se genera una correlación temporal, donde el pasado funciona como una referencia para comprender el presente y proyectar el futuro.

La oralidad posee un papel fundamental en la enseñanza y aprendizaje de la lengua, ya que como menciona Villalón (2016) el lenguaje se debe ver contextualizado, de forma tal que produzca sentido y significado en niñas y niños; es decir que lo puedan utilizar en sus interacciones sociales, ya que si no se transforma en una mera agregación numérica de nuevas palabras.

Es por esto que, para poder generar procesos pertinentes y significativos de alfabetización en lengua indígena, se debe realizar un trabajo en conjunto entre escuela y comunidades, donde se co-diseñen experiencias de aprendizaje orientas a la oralidad, guiadas por un hablante experimentado, orientadas al diálogo y a la contextualización de saberes.

En el mundo indígena, el lenguaje, que incluye la tradición oral, se construye como un práctica retórica y ontológica, que reconstruye y resignifica los procesos sociales (Morales et al.,

2022); es decir se posiciona al lenguaje como el medio por el cual se elaboran las identidades sociales, se forman sujetos colectivos, y se posibilitan las prácticas emancipadoras. Esto equivale a decir, nada más y nada menos, que "el lenguaje es lo que hace al ser humano, lo que lo constituye como tal" (Arias, 2013, p.100), siendo un sistema cultural que produce sentidos y configura maneras de ser, pensar y decir.

Conclusiones

El reconocimiento desde la propia institucionalidad del carácter intercultural de nuestro país plantea un desafío a la escuela, entendida como la institución que debe avanzar en la creación de procesos educativos en conjunto con las comunidades para el fortalecimiento de la lengua y cultura a los pueblos originarios.

La interculturalidad implica una orientación ontológica, filosófica y epistemológica basada en la diversidad de las matrices culturales y en la subjetividad e intersubjetividad de las personas involucradas en relaciones que implican consensos y conflictos (Quilaqueo y Torres, 2013). Desde la educación se debe abrir la posibilidad de que la interacción entre los sujetos signifique el volver a mirarse para despojarse de prejuicios y estereotipos que pueden ser explícitos o implícitos, en donde niñas y niños se posicionan desde un enfoque de derechos como interlocutores válidos en los procesos de comunicación.

La enseñanza en el modelo chileno ha sido implementada y desarrollada en base a un discurso sustentado en estereotipos y prejuicios implícitos hacia los pueblos originarios (Quintriqueo y McGinity, 2009). En este contexto, los niños y niñas de origen indígena han tenido que enfrentar conflictos socioculturales como

producto de las relaciones interétnicas hispano-mapuche, cuyo sentido conflictivo surge del intento de dominación e imposición violenta de la población mayorizada.

Consecuentemente, el problema que se observa desde la escuela es la dificultad para aceptar la identidad sociocultural mapuche, Muñoz y Quintriqueo (2019) señalan cómo la educación escolar desde la colonia hasta la actualidad se ha desarrollado bajo una lógica de "evangelización" en donde ha buscado la asimilación de pueblo mapuche a la sociedad chilena, a través de prácticas homogeneizadoras.

A partir de lo expuesto con anterioridad, es que Quintriqueo y McGinity (2009) proponen estrategias para la implementación de un modelo dialógico e intercultural entre la escuela y las comunidades en donde los ejes se enfocan en:

-Relación entre el saber mapuche, profesional y disciplinario, como base para la construcción del conocimiento pedagógico.

-Valoración de saberes y conocimientos educativos mapuche en los procesos educativos escolares.

-Superación de prejuicios en el profesorado y en quienes tienen a cargo la gestión educativa, para dejar espacio a la colaboración activa y participativa en procesos educativos escolares.

-Profesionalización de profesoras y profesores en saberes y conocimientos mapuche.

Tomando como orientaciones lo propuesto por Quintriqueo y McGinity (2009) la educación intercultural es un proyecto ético, político y epistémico en continuo construir que desde la labor docente implica la articulación familia, escuela y comunidad, como base para la construcción de diálogos orientados a la generación de procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes y significativos, en donde la lengua toma un rol protagónico no sólo como sistemas

de representación y comunicación, sino que para la construcción y preservación de la identidad sociocultural de niñas y niños.

Desde la formación inicial docente es necesario posicionarse a partir una interculturalidad crítica que busque respuesta a los desafíos que hoy plantea la implementación de la educación intercultural en las aulas, buscando superar el carácter de funcionalidad que se supone su adhesión al currículum actual, en donde se busca promover el diálogo y la convivencia, pero dejando de lado las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales (Tubino, 2005).

La perspectiva crítica apunta a la transformación de las estructuras, instituciones, relaciones sociales, y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad y discriminación (Walsh, 2009), construyendo así nuevas formas de ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir desde la pedagogía, reflexionado y accionando hacia el proyecto vivo de la interculturalidad.

Referencias

Arias Gómez, D. (2013). Lenguaje y escuela en la pedagogía crítica. *Actual.Pedagog, 61,* 97-111. https://www.researchgate.net/publication/302138261_Lenguaje_y_escuela_en_la_pedagogia_critica.

Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social.* Siglo XXI.

Jara, M. (2018). Adultocentrismo y género como formas negadoras de la cultura infantil. *Revista saberes educativos*, *1,* 47-67. https://sabereseducativos.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/51604

Morales Saavedra, S., Quintriqueo Millán, S., Arias Ortega, K., y Zapata Zapata, V. (2022). Vinculación familia-escuela-comunidad: una necesidad para la educación intercultural en infancia. *CHUSO (Temuco), 32*(1), 58-74. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2452-610X2022000100058&lng=es&tlng=es.

Muñoz, G., y Quintriqueo, S. (2019). Escolarización socio-histórica en contexto mapuche: implicancias educativas, sociales y culturales en perspectivas intercultural. *Educação & Sociedade, 40*. https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019190756

Pérez Arredondo, C., Calderón López, M., y Arenas Torres, F. (2024). Conceptualizations and Enactments of Precariousness and Interculturality in Multicultural Schools and Educational Policies in Chile. *Revista Brasileira De Lingüística Aplicada, 24*(2), https://doi.org/10.1590/1984-6398202422142

Quintriqueo Millán, S. y McGinity Travers, M. (2009). Implicancias de un Modelo Curricular Monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuche de

la IX Región de la Araucanía, Chile. *Estudios pedagógicos, 35*(2),173-188. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200010

Quilaqueo, D. y M. Merino. (2003). Estereotipos y prejuicio étnico hacia los mapuche en textos complementarios a la asignatura de Historia. *Revista Campo Abierto*, 119-135.

Quilaqueo, D. y Torres, H. (2013). Multiculturalidad e Interculturalidad: Desafíos Epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha (Osorno), 37,* 285-300. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012013000200020

Solé, I. y Teberosky, A. (2014). La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. En *Desarrollo psicológico y educación: Psicología de la educación escolar* (2a ed., pp. 461-482). Alianza Editorial.

Tubino, F. (24 de enero de 2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, Perú.

Villalón, M. (2016). Desarrollo del lenguaje oral y el conocimiento temático. En *Alfabetización Inicial: Claves de acceso al aprendizaje de la lectura desde los primeros años de vida* (2a ed., pp. 121-139). Ediciones Universidad Católica de Chile.

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento, 46*(24), 39-50. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86012245004.

MODALIDAD MATERIAL PEDAGÓGICO

Revista Infantia

Valentina Acosta Orellana, Francisca Arredondo Cárdenas,
Pía Muñoz Silvestre y Bianca Valdebenito Martínez

Pedagogía en Educación Parvularia
Universidad Austral de Chile

Introducción

La revista *Infantia* se presenta como un material pedagógico diseñado para contribuir al desarrollo profesional de futuros docentes, al ofrecer una guía teórico-práctica enfocada en la comprensión del pensamiento infantil. Aunque su público objetivo son adultos, como educadores y cuidadores, la revista cumple un rol clave en la mediación del aprendizaje al proporcionar herramientas y estrategias aplicables en contextos educativos reales. Este enfoque permite que los adultos comprendan y apoyen las etapas del desarrollo cognitivo de los niños, promoviendo interacciones pedagógicas significativas.

El contenido de la revista aborda temáticas fundamentales para la formación inicial docente, como las etapas del desarrollo cognitivo propuestas por Jean Piaget, complementadas por investigaciones contemporáneas. Además, incluye estrategias didácticas como el uso del juego, actividades lúdicas y recursos visuales, como el cómic "El jardín de los pensamientos", que facilitan la comprensión teórica y su aplicación práctica. Estas

propuestas no sólo enriquecen la experiencia educativa, sino que también fortalecen el agenciamiento de los niños, un principio clave en la educación infantil.

La relevancia de este material radica en su capacidad para articular la teoría con la práctica, preparando a los/as futuros/as docentes para diseñar ambientes de aprendizaje enriquecidos y alineados con las necesidades del desarrollo infantil. La revista también promueve una reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas actuales y los contextos socioculturales, lo que amplía la comprensión del pensamiento infantil más allá de las perspectivas tradicionales.

En este trabajo, se analizarán los fundamentos teóricos que sustentan su diseño, se destacará su relevancia como herramienta formativa en la educación inicial docente y su contribución a las prácticas pedagógicas en contextos de infancia.

Antecedentes teóricos

El desarrollo del pensamiento infantil y del lenguaje se fundamenta con las bases teóricas de la psicología evolutiva, la sociocultural y la psicopedagogía. En este apartado, se analizan los principales enfoques teóricos de Piaget y Lev Vygotsky, complementados con estudios actuales que orientan el diseño y el impacto del material pedagógico que constituye la revista *Infantia*.

Jean Piaget describió el desarrollo cognitivo como un proceso de etapas secuenciales, en que los niños construyen activamente su conocimiento al explorar e interactuar con su entorno. Las etapas preoperacional y concretas son clave para entender cómo los niños menores de seis años adquieren conceptos básicos (Coll et al., 2014). Según Piaget, el desarrollo cognitivo es "una sucesión

de estadios caracterizados por cómo los esquemas se organizan y combinan formando estructuras" (Coll et al., 2014, p. 69). Sin embargo, investigaciones recientes sugieren habilidades cognitivas más tempranas y diversas (Coll et al., 2013, p. 121). Un ejemplo clave de estas habilidades es la comprensión de la permanencia del objeto en bebés de apenas tres o cuatro meses. Mientras Piaget situaba el surgimiento de esta capacidad entre los ocho y doce meses, estudios como los de Baillargeon han demostrado que incluso bebés de tres meses y medio comprenden la permanencia de los objetos, aunque no los vean (Coll et al., 2013).

Por su parte, Lev Vygotsky destacó el lenguaje y la interacción social como mediadores del desarrollo cognitivo. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) "es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel potencial bajo guía adulta o colaboración" (Coll et al., 2014, p. 145). Además, el andamiaje permite que el adulto "permanezca en el límite creciente de la competencia del niño" (Coll et al., 2014, p. 146). La revista *Infantia* utiliza estos conceptos para guiar a los docentes en la creación de experiencias significativas.

Por otro lado, el lenguaje es una herramienta fundamental para la regulación del pensamiento, la comunicación y el aprendizaje. López y Ridao (2011) señalan que el desarrollo lingüístico se caracteriza por la interacción de diversas dimensiones: fonológica, semántica, morfosintáctica y pragmática; estas dimensiones son esenciales para la adquisición del lenguaje escrito y hablado. Además, las autoras mencionan que "el aprendizaje de los significados y la construcción de conceptos ocurre en contextos comunicativos en los que los adultos desempeñan un papel esencial para ayudarlos a interpretar los significados" (López y Ridao, 2011, p. 135). Este proceso es mediado tanto por las capacidades internas de los niños como por la interacción social que facilita el análisis lingüístico.

En relación con la alfabetización inicial, la interacción con materiales escritos y personas que los utilizan permite al niño comprender las funciones sociales del lenguaje escrito y familiarizarse con sus convenciones. Como señala Villalón (2016), este tipo de experiencias facilita el aprendizaje funcional de la escritura al insertar al niño en contextos significativos. De esta forma, las dimensiones del lenguaje no se adquieren de manera aislada, sino integradas en situaciones comunicativas que promueven la comprensión y la producción lingüística. Estas experiencias permiten a los niños apropiarse de las convenciones del lenguaje escrito y aplicarlas con sentido en distintos contextos educativos y cotidianos.

Aunque Piaget y Vygotsky presentan diferencias en sus enfoques, ambos coinciden en reconocer el papel del lenguaje en la estructuración del pensamiento. Piaget enfatiza la autonomía del desarrollo cognitivo, mientras que Vygotsky subraya la influencia del contexto social y cultural.

La revista integra estas perspectivas para ofrecer herramientas pedagógicas que fomenten el aprendizaje significativo y contextualizado. Además, Villalón (2016) señala que "Cada educador debe hacerse cargo de esta diversidad y organizar la enseñanza de manera que ofrezca oportunidades para un aprendizaje amplio de los distintos aspectos que abarca la escritura a todos los niños y niñas a su cargo" (p. 161). La revista aplica este principio con actividades flexibles que promueven el pensamiento crítico, la colaboración y el juego como medios esenciales de aprendizaje.

Análisis del material

La revista *Infantia* se presenta como un material pedagógico que integra de manera coherente fundamentos teóricos con propuestas prácticas. Está diseñada para fortalecer la formación inicial docente, en la articulación entre teoría y práctica en el ámbito del desarrollo cognitivo y lingüístico infantil. Su estructura incluye secciones teóricas, herramientas visuales como el cómic "El jardín de los pensamientos" y actividades lúdicas que facilitan la aplicación de conceptos en contextos educativos reales.

Una de las características destacadas del material es su énfasis en la alfabetización inicial. Villalón (2016) explica que el aprendizaje "será más significativo si se plantea dentro de actividades contextualizadas, en las que existe un propósito real en la vida cotidiana" (p. 156). Este enfoque se refleja en las actividades propuestas por la revista, que buscan contextualizar el aprendizaje del lenguaje escrito a través de experiencias significativas, como la creación de narrativas basadas en historias compartidas en el aula.

La incorporación del juego como herramienta pedagógica refuerza el aprendizaje significativo. Por ejemplo, las dinámicas grupales y los juegos de roles permiten a los niños desarrollar habilidades lingüísticas mientras interactúan socialmente, lo que se alinea con la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky. Además, estas actividades promueven la conexión entre las dimensiones fonológica, semántica, morfosintáctica y pragmática del lenguaje, las cuales facilitan el tránsito del lenguaje oral al escrito. Esta integración evidencia una comprensión profunda de las funciones del lenguaje como mediador del pensamiento y como herramienta para el aprendizaje.

JUGAR PARA CRECER:
ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO EN LOS PRIMEROS AÑOS





Juegos para trabajar habilidades de 0 a 2

JUEGO DE APILAMIENTO Y ENCAJE



Cómo realizar el juego:
Los padres comientan mostrando al niño cómo apilar cubos de diferentes tamaños o encajar anillos en una base. Después, permiten que el niño lo intente solo, guiándolo suavemente si tiene dificultades. Es importante ofrecer elogios y palabras de ánimo para mantener su interés y confianza mientras explora y aprende a su propio ritmo.

Objetivo del juego:
Este juego promueve la motricidad fina y la coordinación mano-ojo al manipular objetos. Además, estimula el pensamiento lógico y la resolución de problemas, ya que el niño debe descubrir cómo encajar las piezas. La participación de los padres refuerza la confianza del niño, motivándolo a seguir intentando y desarrollando su autonomía en la actividad.

Como realizar el juego:
Se debe colocar colchonetas de distintas texturas en el suelo y distribuir cojines, bloques blandos u otros objetos como obstáculos. Invitar a los niños a gatear o caminar sobre las colchonetas, animándolos a superar los obstáculos mientras los padres los guían o acompañan según sea necesario. Dejar que exploren libremente y repitan el recorrido, ajustando el nivel de dificultad a su ritmo.

JUEGO DE OBSTÁCULOS



Objetivo del juego:
El objetivo es mejorar la motricidad gruesa, el equilibrio y la coordinación de los niños, al tiempo que se estimula su percepción sensorial. Al moverse por diferentes superficies, los niños aprenden a mantener el equilibrio, fortalecen sus músculos y ganan confianza en su capacidad para caminar o gatear en su vida diaria.

Jugar para trabajar habilidades de 4 a 6

Cómo realizar el juego:
Preparar tarjetas con imágenes que representen objetos relacionados, como una cuchara y un plato. Muestra al niño una tarjeta (por ejemplo, la cuchara) y pídele que encuentre la tarjeta asociada (el plato). Aumenta la complejidad del juego a medida que los niños se familiaricen.

Objetivo del juego:
El objetivo de este juego es mejorar la percepción visual y la memoria de los niños. Al asociar imágenes, los niños practican el reconocimiento de objetos y desarrollan su capacidad para recordar y relacionar información visual, lo que contribuye a su aprendizaje general y a la construcción de su vocabulario.

JUEGO DE ASOCIACIÓN



JUEGO DE ADIVINANZAS



Cómo realizar el juego:
Reunir adivinanzas sencillas y descriptivas apropiadas para la edad de los niños. Comienza a leer una adivinanza, ofreciendo pistas claras sobre un objeto, animal o personaje. Por ejemplo, pregunta: "Tengo orejas grandes y una trompa larga, ¿quién soy?". Deja que los niños piensen y respondan, y anímalos a participar formulando sus propias adivinanzas si lo desean.

Objetivo del juego:
El objetivo es fomentar el desarrollo del lenguaje y la comunicación, ya que los niños deben escuchar atentamente y formular respuestas. Además, estimula el pensamiento lógico y la capacidad de razonamiento, conectando las pistas con su conocimiento previo. El juego también promueve la interacción social, creando un ambiente divertido y colaborativo donde los niños pueden compartir ideas y disfrutar juntos.

La reflexión crítica también ocupa un lugar central en el diseño de este material. La revista ofrece herramientas que invitan a los docentes a reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y explorar nuevas estrategias para enriquecer el aprendizaje infantil, esto no sólo fortalece la comprensión teórica, sino que también promueve una mejora continua en la labor educativa. Asimismo, el juego, entendido como una herramienta pedagógica esencial, es presentado de manera prominente en la revista, este enfoque permite desarrollar habilidades cognitivas y lingüísticas a través de experiencias significativas y participativas.

Conclusiones

El análisis de la revista *Infantia* permite concluir que se trata de un material pedagógico altamente efectivo para la formación inicial docente, al integrar de manera armónica los conceptos teóricos y su aplicación práctica en contextos educativos diversos. Entre los principales hallazgos, destaca su capacidad para vincular teorías como las de Piaget y Vygotsky con estrategias pedagógicas que promueven el aprendizaje significativo y la reflexión crítica. Además, el uso del juego y la narrativa visual como herramientas pedagógicas refuerza la comprensión y aplicación de principios clave en el aula.

En términos pedagógicos, la revista enfatiza la importancia de la mediación y el andamiaje como estrategias para apoyar el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños. Esto tiene implicancias significativas para los futuros docentes, quienes encuentran en este material una guía práctica para abordar la diversidad cultural y las necesidades individuales en el aula. Sin embargo, se identifican también algunos problemas, como la

necesidad de adaptar constantemente las propuestas a realidades específicas y garantizar que los docentes cuenten con la formación necesaria para implementar estas estrategias de manera efectiva.

Al proyectar los resultados al campo profesional, la revista *Infantia* tiene el potencial de influir positivamente en la práctica pedagógica, ya que fomenta una educación más inclusiva y centrada en el estudiante. Su enfoque teórico-práctico también puede servir como modelo para el diseño de otros materiales educativos, lo que contribuye al desarrollo de una formación docente más reflexiva y contextualizada.

En caso de mayor interés sobre la revista, puede acceder mediante el siguiente QR:

Referencias

Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (2013). *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva*. Alianza Editorial.

Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (2014). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. (2° ed.). Alianza Editorial.

Jensen, E. (2010). Memoria y recuerdo. En *Cerebro y aprendizaje: Competencias e implicancias educativas* (pp. 141-154). Narcea.

López Verdugo, I., y Ridao Ramírez, P. (2011). Comunicativas y lingüísticas. En V. Tinoco, I. López Verdugo, I. Jiménez Lagares, M. Ríos Bermúdez, B. Morgado Camacho, M. Román Rodríguez, P. Ridao Ramírez, X. Candau Rojas-Marcos, y R. Vallejo Orellana (Eds.), *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación* (pp. 125-144). Pirámide.

Villalón, M. (2016). *Alfabetización inicial: Claves para el acceso al aprendizaje de la lectura y la escritura desde los primeros meses de vida*. (2° ed.). Ediciones Universidad Católica de Chile.

Las voces del aula

Javier Cárdenas Castro, Cristina Larroulet Aguilar,
María José Reyes García

Pedagogía en Lenguaje y Comunicación
Universidad Austral de Chile

Introducción

Nuestra propuesta de material pedagógico, nombrado "Las voces del aula" tiene como finalidad formar un espacio seguro en el aula de clases y darles voz a las necesidades de cada estudiante. De esta forma, este material se sostiene en base al objetivo de "dialogar sobre distintas experiencias que aborden el valor de la tolerancia como eje central", temática de prácticas pedagógicas en contextos de infancia y juventud. Esta propuesta nace en la evaluación de la creación de un material pedagógico en la asignatura Convivencia Escolar, a cargo de la doctora Elizabeth Martínez, impartida el quinto semestre de la carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación de la Universidad Austral de Chile, y se sustenta, principalmente, en el texto teórico "La tolerancia como valor educativo" de Enrique Gervilla (1998). A grandes rasgos, el material consiste en la utilización de un espacio físico visible nombrado "Las voces del aula", caracterizado por ser de uso seguro, anónimo y consciente, donde les estudiantes puedan exponer peticiones o inquietudes respecto a las necesidades educativas que cada une

tenga. Para complementar este espacio y dialogar respecto a las posibles propuestas, preguntas o preocupaciones registradas, cada estudiante dispondrá de tres tipos de tarjeta, que podrán ser utilizadas al final de la clase con el propósito de discutir con el grupo curso respecto a una posible solución o comentario a las diversas propuestas o inquietudes que surjan en el lugar de exposición físico antes mencionado. Cabe destacar que el espacio físico, tanto como el momento de diálogo con uso de las tarjetas, debe ser mediado y administrado por le docente, con el fin de que se fomente un uso consciente y realista del material.

En cuanto a los contextos educativos en que se puede utilizar el material, podemos establecer que es muy amplio, puesto que está pensado para que le docente mediador pueda adaptarlo de diferentes maneras a su contexto educativo. De este modo, le docente a cargo de su implementación puede hacer diversas adecuaciones según la realidad de su propio grupo curso, teniendo en cuenta factores como los recursos, los rasgos de las personalidades de sus estudiantes, las necesidades afectivo-conductuales, neurodivergencias y discapacidades, entre otros.

Creemos que, como futures docentes, la creación de este material pedagógico es sumamente relevante para comprender y respetar la inmensa diversidad presente en las aulas de clases. Hay que enfatizar que todos somos sujetos de necesidad, sin dejar de reconocer que hay quienes necesitan mayor nivel de apoyo. Asimismo, como docentes debemos ser conscientes de que la metacognición y el diálogo entre pares son herramientas primordiales para la conciencia personal de le estudiante en su trayectoria educativa. Al dar voz a cada individue en el aula, este material permite a le docente tener presente las diferentes necesidades de cada alumne y adaptar sus clases en respuesta a ello. En cuanto a les estudiantes que utilicen el material, se espera

principalmente reforzar el valor de la tolerancia y empatía, además del respeto y valoración por les demás tanto como por une misme; a la vez, la dinámica puede fortalecer la argumentación y expresión oral del grupo curso.

Antecedentes teóricos

1. La tolerancia como valor educativo

Enrique Gervilla (1998), en "La tolerancia como valor educativo", recalca lo fundamental del valor de la tolerancia en el proceso educativo de les estudiantes, ya que fomentando el respeto hacia la diversidad la convivencia en el aula de clases es más armónica. Es por esto que este material pedagógico tiene como elemento central el valor de la tolerancia, entendiéndola como "respeto y consideración. No se trata de soportar, sino de aceptar, de valorar y estimar la pluralidad" (Gervilla, 1998, p.30).

2. Tolerancia y perspectiva de género

La autora Francisca Castellano Moreno (1998), en "Educación y tolerancia. Análisis desde la perspectiva de género", menciona que el tránsito de un modelo educativo en el que se diferencia por género al momento de enseñar y dirigirse a les estudiantes (tratando la diferencia como algo negativo) a uno en el que se aprecie y valore la diversidad de cada individue requiere un proceso divido en dos etapas: concienciación y acción-reflexión. El material pedagógico "Las voces del aula" responde a ambas etapas de dicho proceso.

3. Estudiantes con necesidades afectivo-conductuales

Amanda Céspedes (2003) señala que las necesidades emocionales y conductuales impactan significativamente en el

aprendizaje. En coherencia con este planteamiento, este material fomenta la comunicación constante entre compañeres y docentes, y realza la importancia de que las necesidades de cada estudiante sean escuchadas y tomada en consideración.

Análisis

El material didáctico propuesto cumple la función de herramienta facilitadora para la creación de espacios de escucha activa de las necesidades emocionales y educativas del estudiantado. Este consiste en una cartulina diseñada por le docente (véase ejemplo adjunto) la cual funcionará como un diario mural en donde les estudiantes podrán adjuntar en ella los aspectos que consideran necesarios para que el aula sea un ambiente respetuoso y propicio para la enseñanza. El objetivo es que el curso y la comunidad educativa en general trabajen activamente para que estas necesidades, en la medida de lo posible, sean cubiertas y/o solucionadas a lo largo del año escolar, promoviendo el valor de la tolerancia, respeto y empatía. Para ello, le docente se posiciona como mediador del uso del material y genera espacios de reflexión considerando las necesidades registradas. Se busca que "Las voces del aula" sea un espacio seguro y es por esto que la participación pueda ser anónima según se prefiera.

En conjunto con este diario mural, se plantea el uso de tarjetas para trabajar el bienestar de les estudiantes en el aula y las necesidades que no están siendo cubiertas y/o respetadas. La modalidad de uso de estas consiste en que le docente, al final de cada clase, pregunte a les estudiantes cómo se sintieron. En respuesta, cada estudiante levantará una tarjeta dentro de las tres que tiene como opción. La primera tarjeta es amarilla y significa "advertencia". Esta será alzada cuando le estudiante se haya

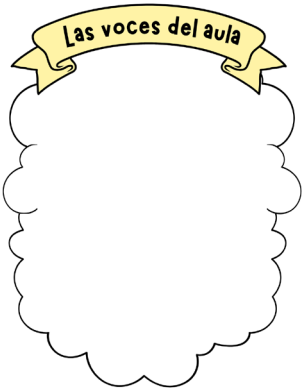
sentido incómode o no respetade con cierto comportamiento en el aula. La segunda tarjeta es verde y significa "bueno". Se utiliza para otorgar retroalimentación sobre los aspectos específicos que le hicieron sentir cómode y respetade. Finalmente, hay una carta azul que significa "sugerencia", que sirve para ofrecer soluciones a alguna incomodidad que haya sentido u observado durante la clase. Del mismo modo, estas inquietudes, retroalimentaciones, comentarios o sugerencias, se le pueden comunicar personalmente a le docente en caso de no sentirse cómode con expresar un sentir personal a viva voz.

El diálogo que surge gracias a la utilización de este material, sobre las distintas necesidades o sugerencias de cada estudiante, permite que se construya respeto frente a las diferencias que se presentan en un aula de clases, posibilitando "el reconocimiento de la dignidad por encima de las diferencias" y "una convivencia pacífica entre quienes han aprendido a ver la dignidad de la persona por encima de su raza, su religión, ideología o economía" (Gervilla Castillo,1998, p. 30). Además, el material pedagógico responde a lo mencionado por Francisca Castellano Moreno (1998), quien señala que un proceso de cambio en los establecimientos educativos, que supere conductas discriminatorias y sexistas, debe contar con dos etapas: concienciación y acción-reflexión. La concientización se cumple con el constante diálogo antes mencionado, pues tanto estudiantes como docentes dan importancia a las necesidades de cada individue. En lo que respecta a la acción- reflexión, el material pedagógico facilita la identificación de puntos críticos de inclusión y respeto en los contextos educativos. Con esta información el equipo directivo y docente pueden generar planes de mejoramientos en esta área.

Es importante señalar que el material se caracteriza por poseer un enfoque transversal, pues puede implementarse en

cualquiera de las asignaturas del currículum y en diferentes tipos de actividades académicas. Además, se puede aplicar a cualquier contexto educativo, ya que les docentes a cargo de implementarlo en sus salones de clases pueden adaptar el material a diversos grupos o individues, según factores como los recursos materiales con los que cuenten, las características del curso, neurodivergencias o discapacidades. Además de esto, la dinámica del uso del material puede ser variable según el propósito o ideas nuevas del propio docente. Algunos ejemplos de ello son: utilizar las tarjetas de una forma reactiva en la clase en vez de dejar un espacio al final de cada encuentro; establecer un tiempo más corto para renovar las necesidades escritas en el espacio de diario mural; plantearse que el curso trabaje una necesidad específica por mes en vez de abarcar todas las propuestas, etc. Todo ello dependerá de las necesidades académicas y emocionales del grupo curso en el que se utilizará el material.

A continuación, adjuntamos ejemplos gráficos de un modelo del material pedagógico "Las voces del aula" a modo de guía para su elaboración:



Modelo ejemplo material pedagógico



Modelo ejemplo de uso material pedagógico



Modelo ejemplo material pedagógico

Conclusión

A modo de cierre, nos parece relevante hacer referencia a una problemática planteada en el I Encuentro de Estudiantes de Pedagogía en Educación Básica y Educación Parvularia. Universidad Austral de Chile-Universidad de Chile: "Aprendizajes situados desde la experiencia pedagógica: género e interculturalidad en el aula". Esta problemática se vincula con el elevado número de estudiantes por sala en el sistema escolar chileno, así como con la limitada disponibilidad de tiempo para actividades no académicas. En este contexto, el material pedagógico "Las voces del aula" adquiere especial relevancia, ya que —como se ha señalado en este documento— se caracteriza por su accesibilidad y su capacidad de adaptación a las particularidades de cada entorno educativo. Incluso en condiciones de alta exigencia es posible destinar breves momentos, como cinco minutos al final de una clase, para que les estudiantes utilicen las tarjetas. Asimismo, se puede emplear el espacio de "Las voces del aula" al inicio de cada semana, con el fin de recordar y mantener presentes las necesidades expresadas por les estudiantes durante el desarrollo de las clases.

Asimismo, destacamos la importancia de este material pedagógico para trabajar la convivencia en el aula, ya que facilita el diálogo en torno a las necesidades de les estudiantes en un ambiente seguro, donde prevalece el respeto y la valoración de las diferencias. En este sentido, como futures docentes, destacamos la importancia de comprender que todes somos sujetos de necesidad y que la atención a dichas necesidades sólo se logrará mediante una acción colectiva. Si bien entender las necesidades del otre es complejo, ponerlas en perspectiva a través del diálogo y la escucha activa contribuye a que estas se mantengan presentes en les estudiantes.

Referencias

Castellano Moreno, F. (1998). Educación para la tolerancia y la convivencia. En *Educación para la tolerancia y la convivencia* (pp. 47-55). Grupo Editorial Universitario.

Céspedes, A. (2003). Consideraciones generales para la integración en la escuela común de niños con dificultades afectivos-conductuales. En *Niños con necesidades educativas especiales* (pp. 181-192). Pontificia Universidad Católica de Chile.

Gervilla Castillo, E. (1998). La tolerancia como valor educativo. En *Educación para la tolerancia y la convivencia* (pp. 23-45). Grupo Editorial Universitario.

MODALIDAD PROPUESTA PEDAGÓGICA

El mundo mágico de los números

Camila Tamara González López

Pedagogía en Educación Parvularia
Universidad Austral de Chile

Introducción

Esta experiencia de aprendizaje se llevó a cabo durante el proceso de formación situada relacionada a la asignatura "Juego y Aprendizaje" en un jardín infantil particular en la ciudad de Valdivia. Este establecimiento consta con un único nivel educativo heterogéneo completo, es decir, encontramos estudiantes desde los dos hasta los seis años dentro de la misma sala de clases, haciendo un total de 17 párvulos, una educadora de párvulos y una técnica en Educación Parvularia.

Esta información fue vital a la hora de planificar esta experiencia de aprendizaje, preparar el ambiente y construir material pedagógico acorde a todas las edades de los párvulos. La experiencia se basa principalmente en estimular el pensamiento matemático y abstracto en relación de la identificación de los números del uno al 10 y de elementos de su cotidianeidad, a través de una actividad lúdica donde predominan la autonomía, sus intereses y busca generar aprendizajes significativos.

Debido a la amplia diferencia de edad entre los párvulos y a la metodología de aprendizaje basada en el juego que se

implementa, la mediación es la clave para respetar la autonomía y liderazgo de los estudiantes durante la experiencia y para evidenciar los conocimientos previos y los que irán adquiriendo mientras exploran los materiales y el ambiente, donde se realizan preguntas específicas a cada niño según su tramo etario.

El juego guiado en Educación Parvularia

El pensamiento lógico abstracto es una habilidad cognitiva que, mediante la identificación de patrones y el análisis de información frente a una situación determinada, desarrolla el pensamiento crítico y la resolución de problemas en los estudiantes, donde la enseñanza de la Matemática aporta en el desarrollo de estas habilidades de nivel superior (Marzano; Kendall, 2008). Por otro lado, según Jaramillo y Puga (2016), la relación entre el pensamiento lógico abstracto y la enseñanza de la Matemática están intrínsicamente relacionados, ya que ambos se complementan y se estimulan entre sí, dado que

> El desarrollo del pensamiento lógico-abstracto es clave para mejorar la inteligencia matemática, que sobrepasa la barrera de las capacidades numéricas y aporta importantes beneficios para entender conceptos en otras áreas del conocimiento, básicas y complementarias, estableciendo así relaciones entre los saberes y articulado a las experiencias de la vida diaria (p. 33).

Lo anterior se relaciona con lo expuesto en el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (MBE EP) (2019) Dominio B "Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje", que postula que la preparación de un ambiente de aprendizaje se conforma en consideración de generar un espacio que otorgue la

posibilidad de exploración, el aprendizaje activo y colaborativo mediante el uso de materiales auténticos que fortalecen el desarrollo de aprendizajes significativos desde una mirada interdisciplinaria con espacios de representación y autonomía que impulsan el desarrollo integral de los párvulos.

> Ello requiere que el/la educador/a de párvulos organice ambientes para el aprendizaje seguros y de bienestar integral, con un sentido pedagógico claro, que promuevan la autonomía y confianza progresiva, la colaboración, el rol protagónico de niños y niñas en la construcción de aprendizajes significativos y heurísticos (descubrimiento, creatividad, actividad, intuición, investigación) y el aprendizaje a partir de los errores, intencionando que toda posibilidad que tiene el niño y la niña de interactuar se convierta en una oportunidad de jugar y aprender. Todo esto, con el fin de generar y mantener una cultura de aprendizaje lúdica y desafiante (MBE EP, 2019, p. 32).

En base a todo lo anterior, se toma la decisión de impulsar el pensamiento lógico matemático relacionándolo con el pensamiento lógico abstracto dentro de una experiencia de aprendizaje lúdica, planteando el juego con estaciones como una estrategia pertinente que, además de brindar diferentes formas de representar el aprendizaje, también otorga la posibilidad de que los párvulos tengan el liderazgo del juego que a su vez será guiado por el educador. Es decir, el docente prepara el ambiente de aprendizaje, guía ciertas lineaciones del juego mediante la mediación, pero es el párvulo quien tomará la decisión de manipular los materiales a su gusto, trabajando de manera individual o colaborativa. Es por esto que autores que teorizan sobre el juego, plantean el juego guiado como un método que ayuda al docente a introducirlo de manera

libre dentro del aula con una intención pedagógica que busca desarrollar conocimiento.

El reto principal era idear una experiencia lúdica en dónde todas las niñas y los niños puedan participar sin que su edad fuera limitante para que desarrollen aprendizajes significativos, donde los objetivos de aprendizaje se unificaran en un objetivo específico; es por esto que el juego guiado con estaciones era la elección más pertinente, ya que según:

> Weisberg et al. (2013) han desarrollado su teoría de juego guiado, como un balance entre el juego libre y la instrucción directa, mientras Walsh et al. (2017), han indagado en cómo llevar a la práctica un aprendizaje basado en juego desde una perspectiva respetuosa y colaborativa entre el adulto y el niño (Figueroa; Lambiasi; Cáceres, 2021, pág. 376).

Por otro lado, parte de los fundamentos de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP) (2018) en cuanto a los ocho principios pedagógicos de la Educación Parvularia postulan que el juego es uno de los elementos que deben estar presentes en la planificación de una experiencia de aprendizaje significativa donde los párvulos puedan sentirse representados con los contenidos, conocimientos y habilidades que irán adquiriendo durante su proceso de enseñanza-aprendizaje, donde ellos les van otorgando sentido a lo que van aprendiendo.

> De acuerdo con autores clásicos del desarrollo y el aprendizaje, el juego cumple un rol impulsor del desarrollo de las funciones cognitivas superiores, de la afectividad, de la socialización, de la adaptación creativa a la realidad. El juego es, a la vez, expresión de desarrollo y aprendizaje y condición para ello. Son innumerables las actividades

> que pueden llamarse juego en los párvulos a diferentes edades, desde tocar, golpear, manipular, llevarse todo a la boca, juntar hojas o piedras, amontonar, insertar anillos, cabalgar en un palo de escoba, imitar a la mamá, hasta participar en una dramatización, en juegos y actividades con determinadas reglas (BCEP, 2018, p. 32).

El mundo mágico de los números

Esta experiencia de aprendizaje se relaciona con el pensamiento lógico matemático y el pensamiento abstracto, donde se plantea un escenario mágico asociado con los números a través de un "Hada de los números", el cual es representado por la Educadora en formación. Este personaje se presenta a los párvulos como alguien que los transportará al "Mundo mágico de los números" donde, para poder ingresar, tenían que cantar en conjunto una canción infantil que posee la característica que compara los números del uno al 10 con objetos de la cotidianeidad de los párvulos (el dos relacionado a un pato y así sucesivamente). Esta herramienta se plantea como un elemento que busca conocer los conocimientos previos de los párvulos en cuanto a qué números identifican, considerando la amplia diversidad en edades. En cuanto a esta experiencia, los estudiantes demostraron interés por aprender la canción queriendo cantarla más de una vez, lo que a su vez logra que los estudiantes adquieran una participación activa durante el resto de lo que se implementaba. Una vez que los párvulos decidan no volver a cantar la canción, se les invita a dividirse en tres grupos, uno para cada estación, los cuales se identificaban mediante un color. Cabe mencionar que todo lo anterior se llevó a cabo en el patio del establecimiento.

Una vez formado los grupos, se les invita a ingresar al aula donde ya se encuentran las tres estaciones en las que podrán jugar. La primera consiste en recorrer un trayecto corto donde podrán saltar en uno y ambos pies de manera alterna, al finalizarlo tomarán una pelota y derribarán una torre de tarros enumerados del uno al 10. Luego de esto, se les felicitará por la hazaña realizada e iniciará la mediación preguntándoles: ¿cuántos tarros derribaste?, ¿qué número es este tarro? Es fundamental no presionarlos a contar y darles el tiempo que ellos necesiten para finalizar el conteo.

La segunda estación tenía el mismo trayecto con los pies, sin embargo, esta vez debían llegar hasta diversos tarros vacíos dispuestos en el suelo y a una ruleta enumerada del uno al 10, la cual podían girar e identificar el número que les tocó. El juego consistía en lanzar el número de pelotas que indica la ruleta dentro de los tarros, donde, además de identificar los números, contaban la cantidad de pelotas que lanzarían, lo que entrega diferentes formas de trabajar y representar los números y las cantidades. Además, la ruleta tenía dos elecciones adicionales en las que estaba la posibilidad de que ellos eligieran el número de pelotas que querían lanzar o que sus compañeros lo eligieran, lo que busca estimular el trabajo colaborativo.

La última estación consiste en mariquitas hechas con pañolenci y velcro, donde los lunares negros de este animal los encontraban en cajas aparte, además se disponían 10 tarjetas sobre la mesa que contenían lunares negros según la cantidad (del uno al 10). El juego consiste en que escojan una tarjeta, cuenten la cantidad de lunares negros que esta posee, cuenten los lunares que están en la caja y los coloquen en la mariquita, en el lugar del velcro, para completarla. También se les daba la oportunidad de que no escogieran las tarjetas y sólo pegaran los lunares al velcro, donde en ambos casos se les preguntaba: ¿cuántos lunares tiene la mariquita?

Cada estación tenía un círculo grande con los colores de los equipos, donde, al iniciar el juego, empezaban en la estación correspondiente a su color; posteriormente, podían cambiarse de estación según sus intereses. Este tipo de juego da la posibilidad de respetar los turnos de sus compañeros, potenciar sus habilidades motrices y cognitivas estimulando el pensamiento matemático. El cierre se centra, principalmente, en realizar preguntas que evidencien que lograron hacer la relación entre el número y el animal u objeto como una herramienta que puedan utilizar en otras experiencias de aprendizajes relacionadas al pensamiento matemático.

Si bien esta experiencia de aprendizaje corresponde en gran parte a una actividad lúdica y no juego libre, también es flexible y abierta a modificaciones espontáneas según las necesidades e intereses que los párvulos manifiesten; también brinda diversas maneras de explorar los números y cantidades, de forma visual, auditiva, mediante el tacto y el juego. Según lo que plantea Weisberg (2013), el juego guiado es la mejor manera de introducir el juego al currículum y a las rutinas de los párvulos, ya que esta metodología brinda la posibilidad de que la educadora dirija la actividad sólo en primera instancia; posterior a esto, son los párvulos quienes continúan dirigiendo la actividad, y la educadora debe ponerse al margen tomando el rol de observadora, donde sólo podrá intervenir siempre y cuando los párvulos así lo requieran.

Según las BCEP (2018) en "los jardines infantiles, la actividad rectora es el juego, en cuyo marco se reestructura la interacción para permitir al párvulo el desarrollo de creatividad, habilidades sociales y normas, así como un conocimiento más amplio de su entorno". En base a esto, podemos afirmar que el juego es la actividad principal con la cual los párvulos conocen el mundo y a sí mismos, exploran su entorno natural y social, y

aprenden diferentes disciplinas mediante este método, ya que el juego también es considerado una herramienta pedagógica.

Con el pasar de los días, continué desempeñando mi práctica en el mismo centro educativo y en el mismo nivel, y pude darme cuenta del real impacto que tuvo esta experiencia en el aprendizaje de los párvulos, ya que, empleaban la canción como herramienta constante para poder identificar los números que se les presentaban en otras actividades, por ende, lograron adquirir aprendizajes significativos los cuales perdurarán en el tiempo. Todo esto gracias a que se ocupó el juego como herramienta pedagógica principal basada en sus necesidades e intereses.

> Un principio esencial del aprendizaje basado en el juego es el de aunar distintos ámbitos de los mundos de vida de los niños (hogar, jardín/escuela, comunidad, etc.), de modo de vincular el aprendizaje en el tiempo y entre las diferentes situaciones que experimentan. De esta forma, es importante dilucidar qué tipo de participación deben tener los adultos en el juego para facilitar la continuidad y conectividad del aprendizaje, al guiar y organizar experiencias de aprendizaje lúdicas y desarrolladoras, orientadas a favorecer la capacidad de acción del niño/a (Figueroa; Lambiasi; Cáceres, 2021, p. 376).

En base a lo anterior, podemos concluir que el juego es la actividad principal mediante la cual el ser humano conoce y explora el mundo desde la primera infancia. Debido a esto, educadores/as de párvulos utilizan el juego como una herramienta pedagógica la cual fortalece aprendizajes significativos y aportan al desarrollo de habilidades cognitivas de nivel superior, por otro lado, el juego estimula las relaciones sociales, el trabajo colaborativo y el desarrollo de la identidad.

Referencias

Figueroa-Céspedes, I., Pérez, R. L., & Zapata, P. C. (2022). Actitud lúdica y rol mediador de aprendizajes en educadoras de párvulos: para aprender jugando se necesitan dos. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, *21*(47), 371-386. https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147020

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Educación Parvularia (2018). *Bases Curriculares de Educación Parvularia*.

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Educación Parvularia (2019). *Marco para la Buena Enseñanza en Educación Parvularia*.

Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (2008). *Diseño y evaluación de modelos de currículo y enseñanza: Taxonomía del aprendizaje*. Gedisa.

Mercedes, J. N. L., & Alberto, P. P. L. (2016, 1 julio). El pensamiento lógico-abstracto como sustento para potenciar los procesos cognitivos en la educación. *Revista Sophia*, (21). http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/14007

Aportes a la reflexión crítica desde un rediseño integrado perfomativo, para abordar el ciclo menstrual en el contexto escolar

Karin Cabrera

Pedagogía en Biología y Química
Universidad de Chile

Introducción

En este trabajo se aborda el rediseño de una propuesta didáctica interdisciplinaria que vincula las artes visuales en la enseñanza del ciclo menstrual en el contexto escolar. A través de una Investigación Basada en el Diseño (IBD) se busca eliminar el enfoque tradicional biologicista con el que usualmente se aborda la enseñanza del ciclo menstrual, frecuentemente limitado a aspectos biológicos e higienistas. En su lugar, se propone un enfoque biopsicosocial que promueva reflexiones críticas sobre las construcciones socioculturales en torno a la menstruación, abordando temas como género, equidad y justicia social.

El trabajo se desarrolla en el marco de una secuencia de enseñanza y aprendizaje (SEA) para estudiantes de segundo medio, en la unidad de "Sexualidad y Reproducción". La propuesta didáctica original fue diseñada por la profesora Paula Droguett (2023), quien estructuró una ruta basada en Aprendizaje Basado en Problemas (ABPr) con énfasis en la justicia social. Sin embargo, los resultados de la implementación en el contexto en donde

se desarrolla este trabajo evidenciaron que persistían nociones limitadas sobre la menstruación, ya que no hubo una participación tan entusiasta de parte de las estudiantes. A partir de estos hallazgos, se planteó un rediseño de la propuesta utilizando Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), incorporando elementos artísticos como performances, instalaciones y obras bidimensionales.

El uso del arte como herramienta de aprendizaje en este proyecto se fundamenta en su capacidad de facilitar la comprensión de conceptos científicos, estimular la creatividad y fomentar el pensamiento crítico. Se busca empoderar a las estudiantes, permitiéndoles conectar sus experiencias personales con el conocimiento científico y la reflexión sociocultural. La performance, en particular, se establece como un espacio donde el cuerpo se convierte en el principal vehículo de expresión y cuestionamiento de normas culturales, en concordancia con los postulados de Judith Butler sobre la performatividad del género.

El contexto de implementación de esta propuesta corresponde a un liceo monogenérico femenino de la Región Metropolitana, donde participaron estudiantes de segundo medio. Este entorno permitió generar un espacio seguro para la exploración y expresión de experiencias personales vinculadas al ciclo menstrual, promoviendo la participación activa de las estudiantes.

La estructura del trabajo se organiza en cuatro secciones principales: en primer lugar, se presentan los antecedentes teóricos que sustentan la propuesta, incluyendo una crítica al discurso biológico tradicional y la importancia de la interdisciplinariedad en la enseñanza del ciclo menstrual. Posteriormente, se describe la metodología utilizada en la investigación, detallando el proceso de diseño, implementación y evaluación del rediseño propuesto. Luego, se analizan los resultados obtenidos a partir de la aplicación

de la ruta SEA, destacando las reflexiones de las estudiantes sobre sus proyectos artísticos y su percepción sobre la integración del arte en la enseñanza de las ciencias. Finalmente, se presentan las conclusiones generales y reflexiones finales, discutiendo las implicancias pedagógicas del estudio y las proyecciones futuras para el uso de metodologías interdisciplinarias en la educación.

Antecedentes teóricos

La enseñanza del ciclo menstrual en la educación ha sido históricamente abordada desde una perspectiva biologicista, limitando su comprensión a aspectos fisiológicos e higiénicos. Este enfoque ha contribuido a la invisibilización de las dimensiones psicológicas, sociales y culturales que rodean la menstruación, perpetuando estigmas y prejuicios. Según Marín y Cassiani (2021), la enseñanza tradicional refuerza la asociación exclusiva del ciclo menstrual con la reproducción, excluyendo otras dimensiones de la sexualidad que se consideran importantes para comprender este proceso en la vida cotidiana de quienes menstrúan.

Por otra parte, Camacho et al. (2023) ha propuesto un enfoque interdisciplinario que integra elementos de justicia social, promoviendo la equidad de género y la inclusión de diversas identidades. Desde esta perspectiva, el ciclo menstrual se entiende como un fenómeno biopsicosocial, que debe abordarse desde un enfoque crítico y contextualizado.

El discurso biológico tradicional ha sido cuestionado por Yonier Marín (2021), quien señala que la enseñanza de la Biología suele reproducir modelos normativos que refuerzan estereotipos de género y exclusión de identidades no hegemónicas. En este

sentido, se vuelve fundamental integrar herramientas pedagógicas que fomenten una visión crítica del conocimiento científico, considerando las construcciones sociales y culturales que influyen en la percepción del cuerpo y la menstruación.

La inclusión del arte en la enseñanza de las ciencias ha sido destacada como una estrategia efectiva para promover la creatividad, el pensamiento crítico y la expresión emocional. Según Rojas (2016), el arte permite generar conexiones significativas entre el conocimiento científico y la experiencia personal, facilitando la apropiación del aprendizaje. En este contexto, la performance se presenta como una herramienta poderosa para la reflexión sobre el cuerpo y sus significados culturales, alineándose con los planteamientos de Judith Butler sobre la performatividad del género.

La propuesta didáctica aquí presentada busca integrar estos enfoques teóricos en una secuencia de enseñanza y aprendizaje que permita a las estudiantes explorar el ciclo menstrual desde una perspectiva amplia e inclusiva. A través del Aprendizaje Basado en Proyectos y el uso de herramientas artísticas se espera contribuir al desarrollo de una educación más equitativa y significativa para las estudiantes. Se fomenta la discusión colectiva al interior del aula, tanto durante el desarrollo de los proyectos como en las instancias de presentación y retroalimentación. La motivación surge al ofrecer autonomía en la elección de las problemáticas, en el diseño del producto artístico, y en la posibilidad de expresarse desde sus propios lenguajes y subjetividades. El trabajo interdisciplinario se materializa en la fusión entre arte y ciencia, lo que permite vincular conocimientos curriculares con saberes culturales, emocionales y corporales.

Análisis

El rediseño de la propuesta didáctica evidenció mejoras significativas en la percepción y comprensión del ciclo menstrual por parte de las estudiantes. La integración del arte en la enseñanza de las ciencias permitió generar espacios de reflexión y expresión personal, promoviendo un aprendizaje activo.

Los resultados obtenidos tras la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos mostraron un aumento en la motivación y participación de las estudiantes. La posibilidad de vincular el contenido con sus propias experiencias favoreció el desarrollo de habilidades críticas y creativas. Además, se observó un impacto positivo en la desmitificación de estigmas asociados a la menstruación, fomentando una visión más inclusiva y equitativa del proceso biológico. Por otro lado, se identificaron desafíos en la implementación de la propuesta, como la necesidad de formación docente en metodologías interdisciplinarias y la gestión del tiempo en el aula. La evaluación del aprendizaje a través de proyectos artísticos también representó un reto, requiriendo estrategias claras para valorar tanto el proceso como el producto final.

La vinculación entre ciencia y arte en la enseñanza del ciclo menstrual se presenta como una estrategia efectiva para transformar la educación en este ámbito. Se recomienda continuar explorando enfoques interdisciplinares que fomenten la autonomía, la creatividad y la reflexión crítica en las estudiantes, contribuyendo así a una educación más integral y equitativa.

Conclusiones

Los resultados de la implementación del rediseño didáctico evidenciaron que la integración del arte en la enseñanza del ciclo

menstrual no sólo favorece la comprensión conceptual, sino que también impulsa la reflexión crítica y la participación de las estudiantes.

Gracias a la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos, las estudiantes no sólo investigaron una problemática relacionada con el ciclo menstrual desde una perspectiva biopsicosocial, sino que también utilizaron formas de expresión artística como la performance, las instalaciones y las obras bidimensionales para reflexionar de manera crítica sobre cada problemática escogida al inicio del proyecto. Estas formas de expresión permitieron a las estudiantes articular sus conocimientos científicos con experiencias personales y sociales, generando procesos de aprendizaje significativos que integraron la creatividad, la sensibilidad y el pensamiento crítico.

Se demostró que la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos permite una mayor apropiación del conocimiento, al vincular los aprendizajes con experiencias contextualizadas. Además, la incorporación de herramientas artísticas favoreció la expresión emocional y la resignificación de la menstruación como un proceso natural y libre de estigmas.

Sin embargo, se identificaron desafíos a mejorar en futuras implementaciones, como la necesidad de fortalecer la formación docente en enfoques interdisciplinarios y garantizar espacios de autoevaluación y reflexión más estructurados.

La propuesta didáctica aquí presentada contribuye a una educación más inclusiva y crítica, promoviendo la construcción de saberes significativos y el desarrollo de una ciudadanía comprometida con la equidad de género y la justicia social.

Referencias

Camacho, Johanna, Azúa, Ximena, Barría, Daniela, & Lillo, Daniela. (2023). Orientaciones didácticas para una Educación Científica no sexista. FONDECYT 1201229. https://doi.org/10.34720/cksz-e826

Droguett Muñoz, Paula, & Camacho González, Johanna. (2023). *Repensando, desde la perspectiva de género, la enseñanza del Ciclo menstrual en la escuela chilena: análisis comparativo entre el tratamiento del libro de texto de Biología de 2° Medio MINEDUC 2020 y las percepciones de estudiantes de un colegio monogenérico de mujeres de Quinta Normal*. Tesis de Pregrado, Universidad de Chile. Repositorio Académico Universidad de Chile.

Marín, Yonier. (2019). Problematizando el discurso biológico sobre el cuerpo y género, y su influencia en las prácticas de enseñanza de la biología. *Revista Estudios Feministas*, *27*(3). https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n356283

Marín, Yonier, & Cassiani, Suzani. (2021). Como seria o mundo se os homens cisgêneros também menstruassem? Outras abordagens sobre a menstruação no ensino de ciências e biologia. *Bagoas Estudos gays: gêneros e sexualidades*, v.*14*. N.22. (93-122)

Rojas Durán, Pablo. (2016). *Caja de herramientas para la educación artística*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Chile.

Indagación narrativa de aula sobre la Didáctica Contextualizada y del Conflicto en la Formación Docente de Biología y Química

Eduardo Chirino López

Pedagogía en Educación Media en Biología y Química
Universidad de Chile

Introducción

El presente trabajo explora la enseñanza de las Ciencias Naturales desde una perspectiva contextualizada y centrada en el conflicto, integrando experiencias surgidas durante mi práctica profesional en un establecimiento municipal de la comuna de Peñalolén, Región Metropolitana. Esta institución de formación científico-humanista posee un sello de compromiso medioambiental, lo que enriquece la contextualización de los contenidos escolares. Este enfoque permite abordar problemáticas actuales como la crisis climática, vinculando el currículum con la realidad sociocultural y ecológica del estudiantado. La relevancia de esta temática radica en la necesidad de formar docentes capaces de implementar metodologías que promuevan aprendizajes significativos y una ciudadanía crítica. En un mundo marcado por desafíos complejos, la educación científica debe trascender la transmisión de contenidos, fomentando la reflexión, el análisis crítico y la acción situada (González et al., 2024). En este sentido, mi práctica profesional se centró en estudiantes de

séptimo básico, quienes, mediante actividades como la recolección e investigación de microorganismos presentes en su entorno escolar, lograron conectar los conceptos científicos con sus experiencias cotidianas, desarrollando una mirada más crítica y comprometida. El contexto del establecimiento evidencia una alta diversidad sociocultural, incluyendo estudiantes del Programa de Integración Escolar (PIE), lo cual exigió el diseño de estrategias inclusivas y adaptadas a las necesidades específicas del grupo, promoviendo una participación activa en actividades significativas. A través de relatos narrativos, este escrito documenta los aprendizajes y desafíos del proceso, destacando la importancia de contextualizar la enseñanza de las ciencias como vía para enriquecer la experiencia educativa y responder a las demandas de una sociedad en transformación (Aymerich, 2017). El análisis que aquí se presenta no sólo pretende contribuir al desarrollo profesional de futuros docentes, sino también abrir el diálogo sobre cómo la Pedagogía del Conflicto puede renovar la práctica educativa, alineándose con los retos actuales y fortaleciendo el papel de la educación como motor de cambio social.

Antecedentes teóricos

La enseñanza de las Ciencias Naturales enfrenta el desafío de generar aprendizajes significativos, inclusivos y contextualizados. Este trabajo se apoya en enfoques que destacan la importancia de la contextualización, la Pedagogía del Conflicto y la integración curricular como pilares para una educación transformadora, capaz de responder a las exigencias del mundo contemporáneo y promover una ciudadanía crítica. La contextualización se configura como una estrategia que adapta

los contenidos científicos al entorno sociocultural y ecológico del estudiantado. Este enfoque promueve la construcción de aprendizajes relevantes, al vincular conceptos científicos con experiencias cotidianas, y facilita el desarrollo de un conocimiento situado y aplicable (Aymerich, 2017). En el aula, esta perspectiva demanda incorporar los intereses y vivencias del grupo, permitiendo abordar problemáticas globales como el cambio climático desde una mirada local, concreta y práctica. Este enfoque no sólo profundiza los aprendizajes, sino que también contribuye a la formación de sujetos críticos, informados y comprometidos con su entorno (González et al., 2024). La pedagogía del conflicto, en tanto, plantea una visión crítica del proceso educativo, en la que los conflictos y tensiones no se evitan, sino que se reconocen como oportunidades de reflexión y transformación (Mejía, 1999). Este enfoque resulta especialmente pertinente en la enseñanza de las ciencias, ya que permite integrar los desafíos del entorno al currículum escolar, fomentando la toma de conciencia y el pensamiento crítico frente a las contradicciones de la realidad. Por su parte, la integración curricular busca conectar los contenidos escolares con los intereses y preocupaciones de los estudiantes, superando la fragmentación disciplinaria. Este enfoque favorece aprendizajes más profundos al permitir que los estudiantes asuman un rol activo en la construcción de su conocimiento, vinculando los conceptos científicos con problemas sociales, culturales y ambientales (Beane, 2010). La integración también habilita nuevas formas de organización del saber que responden a los desafíos reales que enfrentan las comunidades educativas.

Complementariamente, la ecología de aula propone comprender la dinámica educativa como una interacción constante entre docentes y estudiantes. Este enfoque subraya la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas a las características, ritmos y

necesidades del grupo, mediante la implementación de metodologías activas, la diversificación de recursos y una evaluación flexible. El objetivo es construir ambientes de aprendizaje inclusivos y colaborativos que favorezcan tanto el desarrollo cognitivo como la participación activa del estudiantado (Doyle, 2006). Estos marcos teóricos fundamentan el análisis que se expone en este trabajo, y permiten explorar cómo las prácticas pedagógicas pueden adaptarse para responder a las realidades del estudiantado, promoviendo aprendizajes transformadores y significativos.

Análisis

La experiencia pedagógica implementada con el curso de séptimo básico se orientó hacia una enseñanza contextualizada, integrando los intereses del estudiantado con problemáticas globales como la crisis climática. A través de una secuencia de actividades prácticas, se buscó establecer conexiones entre los contenidos científicos y el entorno inmediato de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje situado y pertinente. Esta propuesta, sustentada en la contextualización y la pedagogía del conflicto, permitió explorar cómo la integración del currículum puede transformar la enseñanza en un proceso dinámico, activo y conectado con las realidades del estudiantado.

Las actividades desarrolladas incluyeron:

1. Indagación inicial sobre microorganismos, en la que los estudiantes reflexionaron sobre qué son, dónde podrían encontrarse y cómo podrían influir en la vida cotidiana, activando conocimientos previos y formulando hipótesis.

2. Cultivo y observación, a partir de muestras tomadas de sus propias manos, utilizando placas de Petri, donde pudieron

observar el desarrollo de colonias microbianas. Esta experiencia permitió relacionar la presencia de microorganismos con prácticas de higiene y condiciones ambientales.

3. Investigación aplicada, centrada en explorar aplicaciones de los microorganismos en distintos ámbitos; como la salud, la industria alimentaria y el medioambiente, descubriendo que su rol varía según el contexto y el uso

4. Análisis crítico de ideas previas, donde los estudiantes reformularon sus concepciones iniciales y reconocieron que los microorganismos no se clasifican simplemente como "buenos" o "malos", sino que su impacto depende del entorno y del uso que se les dé.

Estas actividades facilitaron el desarrollo de habilidades científicas como la observación, el análisis de evidencias y la reflexión crítica, promoviendo un aprendizaje profundo. La propuesta logró conectar el conocimiento científico con experiencias significativas, como la observación del entorno escolar y los hábitos personales, lo que fortaleció la comprensión y relevancia del contenido (Aymerich, 2017). El conflicto se manifestó como una herramienta pedagógica. En las primeras sesiones, se evidenciaron actitudes de desinterés frente a los temas ambientales, expresadas en comentarios como: "no me interesa porque nadie más colabora". Esta resistencia inicial reveló una desconexión entre la percepción estudiantil y la magnitud de las problemáticas ecológicas. Sin embargo, al emplear la Pedagogía del Conflicto como estrategia para confrontar y problematizar estas ideas (Mejía, 1999), fue posible generar espacios de reflexión, donde los estudiantes debatieron sus posturas, asumieron responsabilidades y aumentaron su compromiso.

La interdisciplinariedad también estuvo presente, en especial en la preparación para la feria científica, donde el grupo presentó sus investigaciones a la comunidad educativa. Esta instancia integró habilidades comunicativas, reflexivas y científicas, evidenciando la apropiación del conocimiento y la conexión con sus intereses y contextos. Esta experiencia concreta de integración curricular (Beane, 2010) mostró que la articulación entre distintas áreas puede enriquecer el aprendizaje y fomentar la participación activa del estudiantado. La evaluación formativa fue otro elemento clave. En lugar de pruebas tradicionales, se utilizaron instrumentos como guías de trabajo y trípticos explicativos, que permitieron recoger ideas previas y aprendizajes logrados. Esta estrategia, alineada con el Decreto 67 (2018), facilitó el monitoreo del progreso individual y colectivo, promoviendo una evaluación más inclusiva, ajustada a los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. En suma, la propuesta permitió vincular la teoría con la práctica, contextualizando el aprendizaje y fomentando la reflexión crítica del entorno. La enseñanza de las ciencias se transformó en un espacio de exploración, construcción colectiva y compromiso social, en el que se resignificaron tanto los contenidos como el rol del estudiante.

Conclusiones

Esta experiencia pone de relieve cómo la contextualización, la Pedagogía del Conflicto y la integración curricular pueden transformar la enseñanza de las ciencias en un proceso significativo, inclusivo y relevante. Mediante actividades como el cultivo y análisis de microorganismos, vinculadas a problemáticas reales como la

crisis climática, se logró que los estudiantes comprendan conceptos científicos, reflexionen críticamente sobre su entorno y asuman un rol activo en su aprendizaje. Tal como plantean Aymerich (2017) y González et al. (2024), la contextualización permite generar aprendizajes más profundos, conectados con la vida cotidiana y socialmente pertinentes.

No obstante, el trabajo también evidenció desafíos importantes: la resistencia inicial de algunos estudiantes frente a temas ambientales, las diferencias en los ritmos de aprendizaje y las limitaciones materiales del laboratorio. Estos elementos refuerzan la necesidad de fortalecer las condiciones para una enseñanza contextualizada, y de formar docentes capaces de adaptar sus estrategias pedagógicas a contextos diversos, promoviendo prácticas inclusivas y críticas.

Desde una perspectiva formativa, esta propuesta demuestra el potencial de una enseñanza de las ciencias que no se limite a la transmisión de contenidos, sino que promueva la exploración, el cuestionamiento y la acción transformadora. Al conectar el aprendizaje con las problemáticas del entorno y fomentar el protagonismo estudiantil se potencia una educación que no sólo se forma en conocimientos, sino también en conciencia y responsabilidad social.

Finalmente, esta experiencia confirma que la enseñanza de las ciencias, cuando se aborda desde el contexto y el conflicto, puede fortalecer el rol del docente como mediador entre el saber científico y la realidad de sus estudiantes. Así, la educación se posiciona como una herramienta fundamental para enfrentar los desafíos de un mundo en constante cambio.

Referencias

Aymerich, M. I. (2017). Atando cabos entre contexto, competencias y modelización. ¿Es posible enseñar ciencias a todas las personas? *Modelling in Science Education and Learning, 10*(1), 309-326.

Beane, J. A. (2010). *La integración del currículum: el diseño del n*úcleo de la educación democrá*tica.* Ediciones Morata.

Decreto 67 de 2018 [Ministerio de Educación]. APRUEBA NORMAS MÍNIMAS NACIONALES SOBRE EVALUACIÓN, CALIFICACIÓN Y PROMOCIÓN Y DEROGA LOS DECRETOS EXENTOS N° 511 DE 1997, N° 112 DE 1999 Y N° 83 DE 2001, TODOS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 31 de diciembre del 2018.

Doyle, W. (2006). Ecological Approaches to Classroom Management. En Evertson, C. y Weinstein, C. (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 97-125). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

González, L., Palacios, L., Salinas, E., y Vega, L. (2024). ¿Para qué y por qué enseñar ciencias? Nuestra visión desde la profesión docente científica. En A. Pretec (Ed.), *Navegando pese a todo. Reflexionando para transformar la educación en ciencias* (1st ed., pp. 19 -26). Ediciones Universitarias de Valparaíso PUCV.

Mejía, R. (1999). Hacia una pedagogía del conflicto. http://www. feyalegria. org/images/acrobat/ HaciaUnaPedagogiaDelConflictoMR Mejia1999. pdf.

Integración curricular y metodologías activas: enseñanza basada en experiencias de aprendizaje

Luna Almendra Astudillo Vergara

Pedagogía en Educación Básica
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Introducción

La propuesta pedagógica a presentar tuvo como fin generar instancias de aprendizaje activo, en las cuales los estudiantes fuesen los encargados de construir sus conocimientos, apoyándose en las herramientas entregadas dentro del aula. Para esto, el diseño se basó en el modelo de integración curricular, abordando las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, en conjunto con Matemática. Con el fin de fomentar la participación activa del alumnado se complementó el modelo de integración curricular con la aplicación de metodologías activas, en esta ocasión el Aprendizaje basado en juegos y estaciones de trabajo.

La integración curricular como las metodologías activas permiten generar instancias de aprendizaje favorables para los estudiantes, en la cual los contenidos no sólo se presenten dentro del aula, sino que repercutan en el contexto de cada uno. Para esto es necesario, "(…) la comprensión compleja del conocimiento y la realidad, la contextualización y resignificación del currículum nacional y la articulación entre saberes" (Ministerio de Educación,

2023, p.2), por lo que los y las docentes deben adquirir una visión completa del proceso de enseñanza —aprendizaje, considerando los elementos mencionados anteriormente.

La propuesta pedagógica fue diseñada para un grupo de 28 estudiantes de segundo básico de un establecimiento particular subvencionado gratuito, con un alto índice de vulnerabilidad y ubicado en el sector Santa Julia de Viña del Mar. El establecimiento promueve una educación medioambiental, para lo cual cuentan con áreas verdes y huertos, en las cuales los estudiantes se involucran en conjunto con los apoderados para su cuidado y mantención. Por otro lado, el grupo en cuestión trabajaba bajo la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos, por lo cual las implementaciones realizadas se enmarcan dentro del modelo educativo del establecimiento.

Antecedentes teóricos

La propuesta pedagógica, como se mencionó anteriormente, se fundamentó en dos modalidades de trabajo que tienen como objetivo generar instancias de aprendizaje activo y significativo. En primer lugar, la integración curricular "(…) se entiende como una estrategia para la práctica pedagógica que orienta la articulación de habilidades, conocimientos y actitudes curriculares con los saberes territoriales de las comunidades educativas" (Ministerio de Educación, 2023, p.2). Esta se presenta como un modelo de enseñanza que busca relacionar contenidos mediante diversas metodologías, los cuales pueden ser de una o más asignaturas, buscando que los aprendizajes construidos en clases impacten en el contexto de los estudiantes.

Anteriormente se mencionó que para lograr con mayor efectividad la aplicación del modelo de integración curricular

es necesario abordarla a partir de diversas metodologías, las cuales deben motivar la participación e implicación activa de los estudiantes. Es por esto que, como segundo concepto importante en la propuesta, se destacan las *metodologías activas,* las que Muntaner et al. (2020) definen como un enfoque pedagógico centrado en el alumnado, quienes asumen un papel protagonista en el proceso de aprendizaje, promoviendo un aprendizaje significativo, basado en: la participación activa, trabajo en equipo; enfoque en competencias; contextos reales; y evaluaciones formativas, para de esta manera construir el aprendizaje desde la experiencia de los estudiantes.

Finalmente, es necesario destacar las metodologías activas utilizadas, las cuales fueron estaciones de trabajo y aprendizaje basado en juegos. Las estaciones de trabajo, según Navas (2023), corresponden a una metodología de trabajo en la cual los contenidos se organizan en pequeñas partes divididas en estaciones, en las que el estudiante podrá encontrar diversos recursos para realizar tareas de aprendizaje. El conjunto de estaciones se conoce como circuito de aprendizaje, puesto que es el recorrido que debe realizar el estudiante para construir el conocimiento esperado. Por otro lado, se encuentra la metodología de aprendizaje basado en juegos. "Esta metodología tiene como finalidad última utilizar juegos con el fin de aprender a través de ellos. El juego se convierte en el vehículo para realizar un aprendizaje o para trabajar un concepto determinado" (Cornellà et al., 2020, p.9).

Análisis

El diseño de propuesta pedagógica se destinó para dos horas pedagógicas, en las cuales se trabajaron las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemática con los siguientes

objetivos curriculares: MA 02 OA9 (Demostrar que comprende la adición y la sustracción en el ámbito del 0 al 100) y LE02 OA 19 (Comprender la función de los artículos, sustantivos y adjetivos en textos orales y escritos, y reemplazarlos o combinarlos de diversas maneras para enriquecer o precisar sus producciones).

A partir de lo anterior, se diseñó el objetivo de la propuesta pedagógica, el cual corresponde a ejercitar operatorias matemáticas a partir de la construcción de un texto instructivo, manteniendo una participación activa y respetuosa.

Para abordar el objetivo de la propuesta pedagógica se diseñaron tres estaciones de trabajo, en las cuales los estudiantes ejercitaron operatorias matemáticas en conjunto con los elementos del lenguaje. Para esto se planteó un contexto de simulación, en el cual cada uno de los estudiantes se transformó en "Chef" y debieron completar una receta, pasando por las estaciones antes mencionadas en las cuales enfrentaron diferentes desafíos. Cada estudiante contó con una bitácora, en la que registraron sus respuestas y completaron la receta faltante.

1. Estaciones de trabajo y aprendizaje basado en juegos

En el diseño de la propuesta pedagógica los estudiantes enfrentaron un circuito de aprendizaje cerrado, en el cual todas las etapas fueron imprescindibles para obtener el resultado final. Para esto, las estaciones de trabajo se distribuyeron en el patio central del establecimiento, y fueron visitadas por los estudiantes en grupos de ocho integrantes. Las estaciones de trabajo buscaron ejercitar contenidos ya trabajados en las asignaturas involucradas; los estudiantes se enfrentaron a juegos matemáticos (dominó, bingo o memorice), en los cuales se abordó la operatoria, en

conjunto con el cálculo mental, habilidad que, de acuerdo con el diagnóstico realizado, se encontraba descendida, por lo que presentarla mediante el juego generó una instancia en la que se practicará de manera cotidiana.

Según (Luna, 2017) las estrategias lúdicas constituyen un papel muy importante en la vida de las personas, especialmente en los primeros años, todos aprendimos mediante esta metodología, que en el proceso de enseñanza-aprendizaje produce un cambio en el aula; los juegos consiguen que los temas más complicados se transformen en actividades entretenidas, razón por la que se debe implementar con mayor frecuencias en las áreas más complejas; teniendo en cuenta que se puede aplicar en todos los temas y en todos los niveles de estudios (Luna, 2017, como se citó en Erazo et al., 2020, p.539).

A medida que los estudiantes pasaban las estaciones, se dio tiempo para que registrasen mediante un dibujo lo que más les gustó de cada una de ellas. Esto se realizó en un libro destinado a los dibujos y tareas matemáticas.

- Estación Suma

En la primera estación se encontró la suma; se presentó un relato en el cual se describió el título de la receta utilizando adjetivos calificativos. A partir del relato, los estudiantes debieron formular una oración sobre una comida a elección, utilizando adjetivos calificativos presentes en el relato, los cuales se presentaron en fichas.

Luego de esto se presentó un dominó de sumas, el cual se jugó de manera colectiva; en este juego se mostraron representaciones pictóricas y simbólicas, favoreciendo la participación de los estudiantes y el avance progresivo de cada uno, basando esta medida en el método Copisi, el cual "[...] promueve el aprendizaje

a partir de experiencias que van desde lo concreto a lo simbólico, transitando por lo pictórico. Esta estrategia considera la formación de conceptos abstractos desde lo sensoriomotor y donde las emociones juegan un rol fundamental" (Ministerio de Educación, 2023, como se citó en Orellana et al., 2023, p.40).

- Estación Resta

En la segunda estación se trabajó la resta. Al igual que en la estación anterior se presentó un breve relato presentando los ingredientes de la receta, pero, en este se utilizaron sustantivos propios, los cuales debieron buscar en una sopa de letras. Luego, se realizó un juego memorice de restas, donde los estudiantes unieron cada resta con su resultado; para esta actividad, el grupo se dividió en dos equipos. En esta estación también se presentaron representaciones pictóricas y simbólicas, para que los estudiantes trabajaran la operatoria.

- Estación Multiplicación

En el relato presentado, encontraron sustantivos comunes, los cuales tuvieron que identificar y dibujar. Se trabajó con un bingo de multiplicaciones, donde los estudiantes buscaron el resultado de la operación planteada. En esta estación sólo se abordan los resultados de manera simbólica, debido a que en el nivel en el cual se sitúa la actividad se presentan las tablas de multiplicar y no su construcción, por lo que fue necesario adaptarse a las necesidades del contexto.

En el cierre de la clase, cada grupo de "Chefs" compartió la construcción de las recetas para identificar los errores de manera colaborativa y generar una instancia de discusión entre pares para la corrección. Posterior a esto, de manera voluntaria, los estudiantes presentaron los elementos registrados en la bitácora.

Conclusiones

En el diseño de propuestas pedagógicas es crucial mantener la figura del estudiante como un participante activo dentro del proceso de aprendizaje, para que de este modo todas las decisiones sean enfocadas en mejorar dicho proceso. Ello, considerando las necesidades del contexto en el cual nos situamos, puesto que "Aprender es algo que los alumnos hacen, y no algo que se les hace a ellos. El aprendizaje no es un encuentro deportivo al que uno puede asistir como espectador. Requiere la participación directa y activa de los estudiantes" (Johnson & Holubec, 1999, como se citó en Luelmo, 2018, p.13), por lo tanto, se determinó una metodología en la cual los estudiantes se involucren haciendo. En este caso, tanto las estaciones de trabajo como el aprendizaje basado en juego respondían a estos requisitos.

Trabajar las operatorias matemáticas a partir del juego o actividades interactivas permitió que estas motivaran a los estudiantes a participar y ejercitar, percibiendo esta instancia como un momento de recreación y no como una clase convencional. "Cualquiera puede constatar que nuestro aprendizaje es más ágil y fluido cuando parte de una cuestión que nos motiva sinceramente […] en definitiva, cuando nos interesa intrínsecamente y nos implica de forma sustantiva" (Cook, 1992; Barab y Landa, 1997 como se citó en Pozuelos & García, 2016, p.2). Abordar el contenido matemático a partir de metodologías activas posibilita que los estudiantes se involucren en el aprendizaje. La integración curricular, como las metodologías activas, son elementos fundamentales en la formación docente, puesto que es necesario identificar las necesidades de los estudiantes para así generar instancias de aprendizaje significativo. Ambos elementos,

favorecen una educación contextualizada, que ayude a los estudiantes a enfrentar los diversos desafíos que se presenten en la vida cotidiana.

Referencias

Cornellà, P., Estebanell, M., & Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, *28*(1), 5-19.

Illescas-Cárdenas, R. C., García-Herrera, D. G., Erazo-Álvarez, C. A., & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Aprendizaje basado en juegos como estrategia de enseñanza de la matemática [Game-based learning as a teaching strategy for mathematics]. *Cienciamatria: Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, *6*(1), 533–552. https://doi.org/10.35381/cm.v6i1.345

Luelmo, M. J. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. *Encuentro*, *27*, 4-21.

Ministerio de Educación. (2023). *Orientaciones para la gestión curricular: Integración de aprendizajes.* Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación. Santiago, Chile.

Muntaner Guasp, J. J., Pinya Medina, C., & Mut Amengual, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos: Un estudio de casos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *24*(1), 96-114. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846

Navas Anguita, L. (2023). *La educación emocional a través de estaciones de aprendizaje en Educación Primaria* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Jaén]. Repositorio Institucional Universidad de Jaén.

Orellana, K., Barreras, M., & Romero, V. (2023). *Implementación de estrategias didácticas según el método Copisi en el eje de geometría de la asignatura matemática para 5° básico* [Tesis doctoral]. Universidad Católica Silva Henríquez.

Pozuelos, F., & García, F. (2016). Currículum integrado: distintos enfoques, diferentes intenciones. *Cathedra et Scientia. International Journal*, *1*(1), 1-17.



DESPATRIARCAR Y DESCOLONIZAR DESDE EL SUR DE CHILE: GÉNERO E INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE