

P*erspectiva*

ISSN 0716-4262

Número 37, Primavera año 2015

ESCUELA DE EDUCACIÓN PARVULARIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE

PERSPECTIVA

Consejo Directivo

Ricardo Napadensky Bauzá

Washington Saavedra Morán

M. Victoria Valencia Mercaido

M. Teresa del Río Albornoz

John Mackenzie Haynes

E. Verónica Romo López

Rector

Santiago González Larraín

Vicerrectora Académica

Cristián Millán

Vicerrector de Administración y Finanzas

Rafael Castro

Vicerrector de Desarrollo

Mario Pinto

Director de Comunicaciones

Sergio Escobar Jofré

Decana Facultad de Ciencias de la Educación

Pilar Calderón

PERSPECTIVA

Escuela de Educación Parvularia
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile
ISSN 0716-4262
Indexada en Dialnet

Comité Editorial

José Luis Reyes Fuentes
Jocelyn Uribe Chamorro
E. Verónica Romo López

Consultores Internacionales

Tamar Apel (Israel)
Pedro Demo (Brasil)
Vital Didonet (Brasil)
Catalina Ferrer (Canadá)
Beatriz Zapata (Colombia)

Consultores Nacionales

Gustavo Hawes
María Angélica Klotiarencó
María Victoria Peralta
Juan Ruz
Verónica Ubilla

Dirección

Escuela de Educación Parvularia
Facultad de Ciencias de la Educación
Santa Isabel 1278
Santiago de Chile
Tel.: (56-2) 25826718
E-mail : perspectiva@ucentral.cl

PERSPECTIVA

Escuela de Educación Parvularia
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile
ISSN 0716-4262
Indexada Dialnet

Propósitos

PERSPECTIVA se propone:

Rescatar el patrimonio histórico de la educación parvularia.

Promover el diálogo académico sobre la educación parvularia en general.

Difundir la investigación científica sobre niños y niñas en edad preescolar.

Alcance

PERSPECTIVA entiende la educación parvularia como el nivel del sistema educacional que se ocupa de la formación integral de niños y niñas, entre cero y seis años de edad, distinguiendo dos ámbitos de interés: macro (factores políticos, legales, culturales y económicas que inciden en la condición infantil) y micro (currículum, formas de atención, formación de educadores, aspectos teóricos, metodológicos y éticos del nivel parvulario).

PERSPECTIVA acoge contribuciones de carácter local, nacional y/o internacional, con el compromiso autoral de su originalidad y la exclusividad para su publicación en esta revista especializada, dependiente de la Facultad de Ciencias de la Educación.

PERSPECTIVA es una revista académica de la Universidad Central de Chile, cuya periodicidad es anual, teniendo como plazo máximo para la recepción de manuscritos el 15 de Noviembre del año anterior al de su aparición, siendo la fecha del lanzamiento de cada nuevo número el 15 de Marzo.

Pilar Calderón - Jocelyn Uribe Chamorro
E. Verónica Romo López - Jaime Martínez - Paula Acevedo Arredondo

Comité Editorial

PERSPECTIVA

Escuela de Educación Parvularia
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile
ISSN 0716-4262
Indexada Dialnet

Número 37 Año 2015. Primavera.

SUMARIO SUMMARY

Editorial	11
ENTREVISTA - INTERVIEW	14
Profesora Mg. Ana Roga Rojas	
ARTÍCULOS - ARTICLES	21
El Pensamiento Estratégico en Educación Inicial. <i>Strategic Thinking in Early Childhood Education</i> . María Patricia Astaburuaga Valenzuela	23
Integración de TIC en Educación de Párvulos: de la teoría a la práctica. <i>TIC's integration in Early Childhood Education: from theory to practice</i> . Ana Roga Rojas	41
Conectar la enseñanza con las tecnologías. <i>Connecting teaching with technologies</i> . Jaime Martínez Iglesias.....	55
Poesía binaria. <i>Binary poetry</i> . Luis Bobadilla	63
Colaboradores - Collaborators	73
Reseñas - Reviews	77
Criterios Editoriales - Editorial criteria	81
Propósitos	83
Alcance	83

Editorial *Editorial*

En la medida que la sociedad ha ido evolucionando, los aportes de los recursos tecnológicos que se van generando son evidentes. Sin duda vivimos una era, donde las TIC comienzan a ser protagonistas porque “han permeado prácticamente todos los ámbitos del quehacer humano, y han generado grandes cambios en muchos de ellos (el mercado de la música, la banca, la medicina, la entretención y las comunicaciones)”. Así queda de manifiesto en el Libro Abierto de Informática Educativa (ENLACES, 2010). Por tanto la integración de las TIC ha comenzado validarse en el ámbito social y cultural, formando parte también al ámbito educativo desde los años 90’.

La importancia de la integración de las TIC radica en múltiples razones, pero sin duda las que mayoritariamente priman, son aquellas relacionadas a la necesidad de ofrecer una educación moderna y acorde a las expectativas y lenguajes propios de la sociedad del conocimiento, como así también su aporte como recurso mediador para el logro de los aprendizajes de los estudiantes, quienes en estos tiempos llamamos Nativos Digitales.

En la actualidad al igual que en la década de los 90’, siguen existiendo expectativas de que la tecnología puede revolucionar la educación, siendo una de las respuestas a la búsqueda de la anhelada calidad educativa. No obstante también se cuestiona su utilización y se duda respecto a la incidencia real de la tecnología en el aprendizaje. Sin embargo es una realidad que las TIC forman parte de programas educativos, los cuales buscan resultados en base a mejoras en cuanto logros de aprendizaje y, gran parte de la teoría referida a la integración de las TIC en la labor pedagógica, no asegura que la utilización de medios tecnológicos tenga real incidencia en los aprendizajes de los estudiantes. Es más, diferentes estudios sugieren continuar realizando investigaciones que develen el impacto de las TIC en esta área.

Y si bien, faltan investigaciones que aporten con nuevo conocimiento en torno a la integración de TIC, también hace falta que avancemos en torno a la política

pública en relación a este tema. Si bien ya estamos hablando de las “Habilidades TIC para el Aprendizaje” (ENLACES) y existen medidas de integración para algunos ámbitos educativos, estamos al debe en términos de la integración de TIC en Educación Parvularia. No existe ningún documento vigente, ya sea lineamientos curriculares y pedagógicos que orienten el uso y la mediación con la tecnología en la sala de actividades de los párvulos, siendo esto mucho más relevante que “incorporar” computadores o tablets sólo por el motivo de acercar la tecnología a los establecimientos de educación parvularia. La integración de las TIC está lejos de ser sinónimo de La incorporación de las TIC, esta última está vinculada a una hacer por hacer.

En virtud de lo anterior este ejemplar de revista Perspectiva, ofrece artículos vinculados a las TIC y su utilización en el campo de la Educación Parvularia, porque creemos relevante comenzar a ocuparnos de la ausencia en cuanto lineamientos curriculares o didácticos en relación al uso de tecnologías de información y la comunicación con nuestros párvulos. Encontrarán en primera instancia la entrevista realizada a la docente Ana Roga...

Sabrina Devia Astorga

Secretaria de Estudios Esc. Ed. Parvularia

Characters

Personajes

ENTREVISTA *INTERVIEW*

Entrevista a la Profesora Mg. Ana Roga Rojas¹



1. ¿Qué autores o grandes personajes del ámbito de la educación parvularia cree Ud. que sería relevante tener presentes hoy a la luz de la temática de TIC?

María Montessori quien entre muchas otras cosas señaló “la educación desde el comienzo de la vida podría cambiar verdaderamente el presente y futuro de la sociedad”. Frase aplicable a cualquier época y hoy lo considero como un llamado que nos invita permanente a fijar la mirada en las personas,

más que en las máquinas, pensar en la sociedad que hemos configurado para estas nuevas generaciones.

Particularmente respecto al uso de TIC, a nivel Internacional, inicialmente estuve muy familiarizada con lo publicado por Seymour Papert, sudafricano discípulo de Piaget, creador del lenguaje LOGO. Su planteamiento respecto al rol activo

¹ Educadora de Párvulos, Licenciada en Ciencias de la Educación, Magíster en Administración Educacional y Planificación Curricular. Entre el año 2007 y 2008 se desempeña como encargada de proyectos de educación en la Fundación País Digital entre los que cuenta el Proyecto Chile@prende, estandarizando las distintas actividades para la integración de la Informática educativa en la Educación Básica, generando los nexos con las instituciones colaboradoras (Telefónica y DELL) En ésta misma institución le corresponde participar con el equipo de la Unidad de Educación Básica y del Centro de Tecnología del Ministerio de Educación en la coordinación para la implementación del programa TIC en Aula y con profesionales de la USACH en el desarrollo del proyecto piloto del proyecto “Enlaces Portátil” (1 computador por niño). En la actualidad trabaja como docente en Programas de pregrado de las Universidades Diego Portales y postgrado en la Universidad Central de Chile.

de los estudiantes, que eran quienes a través de éste lenguaje, interactuando con el computador, serían capaces de diseñar sus proyectos y con esto construir su aprendizaje. Teniendo en cuenta este planteamiento, inicié el trabajo en ésta línea. Con una mirada más global me parece interesante lo señalado por Alvin Toffler quien nos entrega una mirada de sociedad en la que debemos desarrollar todo tipo de habilidades y no centrar nuestro hacer solo en la acumulación de datos, aspecto que requiere una revisión constante, especialmente de quienes tienen la responsabilidad de tomar decisiones en todas las áreas del quehacer de humano.

En este último tiempo, para la formación de educadoras, he estado muy familiarizada con lo planteado por Pere Marquès y el currículo bimodal, donde el estudiante debe saber utilizar la información disponible en internet como auxiliar, en beneficio de su aprendizaje; Marc Prensky y sus consideraciones relativas a los nativos digitales, John Siraj-Blatchford respecto al aporte y el desarrollo de las TIC para niños /as de 2 y 3 años, Don Tapscott y el cambio de paradigma que implica el uso de los recursos digitales. Y David Buckingham, actualmente uno de los investigadores en el área de la interacción de los niños y jóvenes con los medios electrónicos, con quien coincidí en la mirada respecto del aporte que pueden realizar las TIC en el contexto educativo y de las consideraciones que es necesario tener al respecto.

A nivel nacional, más que personajes, creo necesario poner atención en los lineamientos que el Ministerio de Educación está entregando para Educación Parvularia respecto a la integración de TIC. Han pasado ya más de diez años desde que se aprobaron las políticas de informática educativa para Educación Parvularia, tiempo en el que una de las consignas era integrar computadores en las escuelas para estrechar las brechas de acceso a estos recursos. Hoy el escenario es muy distinto, puesto que tales brechas ya se ha estrechado desde el hogar, por tanto hay que dar saltos cualitativos que atiendan a esta realidad de un niño/niña del siglo XXI, con familias con acceso, uso y costumbres distintas a las que vivíamos una década atrás. Por tanto hace falta re direccionar la mirada y no centrarnos tanto en la cantidad de recursos sino que en las personas que están utilizando estos recursos. Falta pulir los motores pedagógicos, para que la tecnología venga realmente a aportar y desafiar a estas nuevas generaciones y convertir tanta información disponible en conocimiento.

2. Sus actividades como Docente de la Universidad Central y de otras casas formadoras le han permitido, con gran seguridad, conocer diversas experiencias formativas de profesionales que trabajan en este nivel educativo. ¿Qué elementos destacaría Ud. de las experiencias conocidas y cómo las relacionaría con la temática de TIC?

En este punto, es imprescindible que las escuelas de Educación Parvularia tengan presente lo siguiente:

- La formación inicial en TIC debe estar si o si, conectada con las actividades de práctica y para ello, es enriquecedor asociarse con Jardines infantiles o colegios que cuenten con estos recursos en sus aulas como parte natural de este entorno; de esta manera, el ingreso de las nuevas generaciones de educadores lo vivirán como un elemento más de su tarea pedagógica.
- Las casas formadoras no deben ver el uso de las TIC solo como una asignatura que en un semestre un docente debe enfrentar a las/os estudiantes, para enseñarles a utilizar estas herramientas. Estos/as estudiantes, nacidos/as en el siglo XXI, donde el mayor uso de las TIC es social, nos obliga a pensar que ellas pueden ser más creativas con estos recursos.
- No se puede plantear solo un curso que oriente el uso técnico de las TIC, como un electivo, con estudiantes solo en los primeros años de su formación. Debe ser un elemento transversal a la formación.
- Se debe plantear por tanto, la formación en uso pedagógico de las TIC, de manera tal que los/las educadores/as en formación no lo vean como recursos aislados de los ámbitos de aprendizaje, por lo que se hace necesario y urgente que el conjunto de académicos que ejercen en la formación de educadoras tengan una sola voz al respecto, de manera que realmente se dé la integración de estos recursos, tal como se da en la vida diaria: cada vez las TIC las hemos tenido que adoptar como una parte más de nuestro diario vivir. En ésta misma línea, es importante y necesario que los programas de postgrados de las educadoras se presenten en esta misma línea.
- Faltaría relevar el hacer de los /as estudiantes que se destacan en esta área para formar con ellos/as una base de datos que permita sistematizar las experiencias de un mejor aprovechamiento de estos recursos en el ámbito del quehacer práctico de la Educación de Párvulos.

3. ¿Hay otras experiencias tuyas que se relacionen con la integración de las TIC en los procesos educativos y que le parezcan importantes de desatacar?

¡Como se pasa el tiempo!... creo necesario hacer un recorrido a través de los casi 25 años que llevo ligada a esta línea de trabajo, donde sin lugar a dudas se ha dado a través de una suerte de oportunidades iniciadas en el siglo XX, en la Universidad de Antofagasta donde el año 1992 inicio mi labor como docente universitaria. En aquella época, las pantallas de los computadores eran poco amigables, los cursores y una tortuga eran los principales aliados para solicitar a los párvulos la interacción con la información disponible. Tiempo en el que otros profesionales que habían formado un Centro de Informática Educativa en la Universidad de Antofagasta generosamente me dieron un espacio en esta

área, un mundo hasta ese entonces desconocido para mi y del cual hubo que construir todo un camino para llegar a un momento como el de esta entrevista. En este camino, en el año 2001, luego de 8 años de estar ya trabajando en Santiago, llega a mis manos una carpeta que describía en inglés un conjunto de software educativos incluidos en un programa que intentaba la empresa IBM implementar en nuestro país. Ellos buscaban una institución que se hiciera cargo de ésta tarea. Era lo que en ese momento me faltaba, puesto que personalmente me permitiría poner en práctica mis ideas respecto la integración de TIC para la educación de párvulos en el contexto de reforma que se estaba viviendo.

La implementación de este programa siguió creciendo cada año, llegando a través de la Unidad de Educación Parvularia y el apoyo de Universidades implementadoras a más establecimientos en nuestro país. Esta iniciativa cimentó las bases que permitió aprobar una política de informática educativa que incluyera a los párvulos.

Este trabajo, personalmente, me ha permitido evaluar las distintas posibilidades de acción para integrar las TIC en Educación de Párvulos, teniendo en cuenta que nos enfrentamos a una sociedad que está en constante evolución, donde familia, niños/as y educadores necesitan hoy más que nunca orientación respecto al uso responsable de estos recursos. En el caso de la familia, las TIC son cada vez más accesibles, hay muchos recursos que se utilizan como herramientas “entretenedoras de niños”, para los/as niños/as es necesario como adultos entregar un entorno ordenado con estos recursos y las educadoras deben seguir fortaleciendo sus competencias didácticas y paralelamente complementar su acción pedagógica con recursos digitales y de esta forma fortalecer sus competencias en esta línea.

Actualmente, teniendo en cuenta este escenario, me encuentro asesorando distintas organizaciones, instituciones educativas y empresas dedicadas a la distribución de TIC, esto me ha permitido promover la pertinencia del uso de distintos recursos TIC en un escenario natural, sano y responsable.

4. Ud. ha estado asociada a la formación de Educadores/as de Párvulos desde hace ya varios años, tanto en el área de la docencia, como a nivel de cargos directivos e investigación. ¿Qué aspectos destacaría Ud. como relevantes en los avances de la formación de educadores/as de párvulos y como lo relaciona con la temática de TIC?

- Mayor avance de iniciativas nacionales respecto al uso de TIC en NT1y NT2.
- Está considerado en estándares orientadores para la formación de educadores de párvulos, lo que permite:
- Asegurar cursos que favorezcan el logro de este aspecto en la formación educadoras

- Mayor oferta de formación que da alternativas a educadoras en formación interesadas en el área, para seguir perfeccionándose.

5. ¿Y qué aspectos importantes, le parece que podrían estar en riesgo dada la aplicación (o no aplicación) del tema de TIC en la realidad educativa de Chile y el mundo?

19

- Falta mayor orientación a los padres, para asegurar el uso responsable de estos recursos a temprana edad.
- En algunos contextos se realiza un uso excesivo de TIC con párvulos. Los adultos, ocupados en tareas propias de su mundo adulto, no brindan experiencias y/o espacios de interacción con el mundo concreto. Se requiere atender a la infancia hoy, dando mayores espacios para jugar e interactuar y crecer en un mundo donde las TIC son un recurso más y no la única opción para los niños y niñas.

6. ¿Cuál es su opinión respecto a la forma en que se conduce el trabajo en el tema de las TIC hoy día?

Considero que hoy existe más información, pero falta mucho por hacer, como adultos somos responsables de este mundo que hemos construido con TIC. Los niños y niñas llegan a él y enfrentan este mundo ya configurado con estos artefactos.

Hemos sido irresponsables con las nuevas generaciones, los hemos dejado muy solos interactuando con pantallas y botones. Como profesionales de la educación debemos capacitarnos constantemente en esta área para orientar a las familias y la sociedad en el consumo de TIC.

7. ¿Qué otros aspectos de su trayectoria y experiencia cree Ud. que han sido relevantes para su propia comprensión y la de otros /as en cuanto a la incorporación de las TIC en la Educación Parvularia?

- Ver el todo y no las partes respecto a la integración de estos recursos.
- Proyectar en el tiempo el uso de estos recursos. Las TIC llegaron para quedarse, pero es importante tener claridad respecto a qué recursos, para qué adquirimos estos recursos. Existe en algunos contextos una verdadera competencia respecto a cantidad o configuración de los artefactos que disponemos y el tema debería estar en cómo hacer de estos artefactos objetos que nos permitan ser mejores con otros y para otros; así aseguramos que las nuevas generaciones vean en nuestro accionar un ejemplo que perdure en el tiempo.

Articles

Artículos

El Pensamiento Estratégico en Educación Inicial

Strategic Thinking in Early Childhood Education

María Patricia Astaburuaga Valenzuela²

Resumen

La evolución de la sociedad lleva consigo la búsqueda permanente de nuevos enfoques y teorías que orienten la educación de las nuevas generaciones. Los aportes de las neurociencias abren posibilidades de acercarse a sus necesidades, características y sus procesos de aprendizaje desde de la biología humana y su conexión con el entorno, el pensamiento, sus tipos y fases. Es así como aparece el concepto de profesor estratégico, quien brinda los espacios de exploración y descubrimiento para la construcción de los aprendizajes de manera significativa y profunda. Mediante un estudio en terreno en establecimientos educacionales de diversa dependencia en Santiago, se obtiene información que permite reflexionar sobre la asertividad de los enfoques para la formación inicial de educadoras de párvulos, así como de los estilos de enseñanza y énfasis pedagógicos vigentes en las aulas de niños/as del nivel de Educación Parvularia y abre las oportunidades de innovación para la nueva educación.

Conceptos Claves: Neurociencias, Educación Parvularia, profesor estratégico, énfasis pedagógicos.

Abstract

The evolution of society carries with it the constant search for new approaches and theories to guide positively and effectively the education of new generations.

² Recibido Julio 2015; aceptado Noviembre 2015

The contributions of neuroscience open up great possibilities to approach a more accurate way to their needs and characteristics, the development of their learning processes from human biology and its connection with the environment, the development of thinking, their types and phases. Thus it is expressed in all its dimensions strategic concept professor who, from this perspective are available to provide spaces of exploration and discovery to build learning meaningful and profound way. Through a field study in different educational establishments in Santiago of Chile dependence, relevant information that allows for reflection about the assertiveness of the approaches to the initial training of pre-school teaching and learning styles and pedagogical emphasis effect it is obtained in the classroom of children of pre-school education level and leaves open opportunities for new education innovation.

Key Concepts: Neurosciences, Early Childhood Education , Strategic professor, teaching emphasis.

Introducción

En el marco de los significativos cambios que caracterizan los tiempos de este inicio de siglo XXI, surge la inquietud por observar y reflexionar acerca de las necesidades de adaptación a las nuevas realidades socio-culturales y sus requerimientos; el desafío a la creatividad que ello conlleva así como la capacidad de asumir la vorágine de la re- invención de la educación en el contexto nacional e internacional, encontrar la respuesta a la constante búsqueda de la calidad, pero en esta ocasión desde otro prisma, desde la naturaleza misma del ser humano, su esencia y su biología, que rigen y guían desde dentro hacia afuera la aventura de aprender, sus mecanismos y procesos.

Desde esta perspectiva analizar la pedagogía, entendida desde siempre como "Paidós" "gogía" (conducir a los niños), y que se ha apoyado tradicionalmente en los aportes de la psicología del desarrollo, y con ello, ha orientado a los educadores a crear sus prácticas pedagógicas a partir de las características del desarrollo de los niños y sus hitos de aprendizaje; así como las corrientes asociadas a cómo este se produce. En este último aspecto, el enfoque constructivista, el modelo de aprendizaje psico-social, la teoría del aprendizaje significativo marcan la tendencia actual. Desde la perspectiva de la evolución tecnológica incluso, Prensky en el año 2001 instala el concepto de nativos digitales, como una característica de las nuevas generaciones que necesariamente impacta en la forma en que la sociedad se comunica con ellos y de como ellos perciben el

mundo y se relacionan con él, describiéndolos de la siguiente manera: “Quieren recibir la información de forma ágil e inmediata; se sienten atraídos por multitareas y procesos paralelos; prefieren los gráficos a los textos; se inclinan por los accesos al azar (desde hipertextos); funcionan mejor y rinden más cuando trabajan en Red; tienen la conciencia de que van progresando, lo cual les reporta satisfacción y recompensa inmediatas y prefieren instruirse de forma lúdica a embarcarse en el rigor del trabajo tradicional”. (PRENSKY, 2001). Hoy se abren nuevas perspectivas educativas, especialmente vinculados al concepto de desarrollo, que además de ser considerado un proceso impulsado biológicamente, es considerado un proceso activo que obtiene información esencial de la experiencia; considerando que el cerebro es un complejo sistema adaptativo; situación que permite extender la reflexión hacia el concepto de aprendizaje como proceso dinámico que ocurre en el ser humano de forma integrada, holística y sistémica. Jensen, Eric (2004) lo llama aprendizaje basado en el cerebro, “como un proceso basado en la información del uso de un grupo de estrategias prácticas que son dirigidas por principios sólidos derivados de la investigación del cerebro”, más aun, el investigador Jose Ramón Gamo, del Centro de Atención a la Diversidad Educativa de Madrid, propone (2015) referirse a la posibilidad de que el conocimiento científico asociado a la tecnología pueda efectivamente responder a las necesidades de la nueva escuela, incorporando con ello la reflexión y estudio acerca de un sinfín de efectos neuropsicológicos que se producen en el cerebro de los niños y niñas que han nacido en el entorno tecnológico y por lo tanto este es el medio y el modo natural de comunicación y aprendizaje.

Análisis del marco teórico referencial

El incipiente conocimiento de cómo funciona el cerebro, arroja información acerca de cómo aprenden los niños hoy, es decir, por ejemplo, demuestra que cuando el cerebro desarrolla experiencias multinivel, trabaja distintos tipos de pensamiento simultáneamente, otorgando, de esta manera, pautas para que los educadores desarrollemos la intencionalidad pedagógica “con sentido” y de un modo “más científico”, trabajando la integración de saberes de manera holística mediante estrategias enriquecidas e intencionadamente dirigidas hacia la potenciación del pensamiento en sus diversas manifestaciones. Más concretamente, es sabido que el pensamiento se expresa a través de diferentes fases: perceptiva, reflexiva, creativa, retentiva, expresiva verbal y expresiva práctica, Augusto Pérez-Rosas (2006) y que estas fases se manifiestan en diferentes tipos de pensamiento que se presentan según la situación que deba enfrentarse o la necesidad del razonamiento para el contexto situacional, de manera que el cere-

bro determina cuando debe pensar de forma deductiva o inductiva; determina cuando hay necesidad de análisis, o cuando debe relacionar ideas o conceptos en un enfoque sistémico, asociativo u holístico; asimismo su funcionamiento es distinto cuando se dispone a crear o a interrogar su entorno físico o cognitivo. En este marco, hay tipos de pensamiento más complejos que otros, por lo que aquellos más elementales suelen ser los más frecuentes; el problema para el educador es buscar las estrategias necesarias para favorecer el desarrollo de los distintos tipos de pensamiento y hacerlos conscientes en los estudiantes para desencadenar de forma meta cognitiva la adquisición y desarrollo de estrategias de aprendizaje. Este último, el proceso meta cognitivo debe también ser trabajado e intencionado de forma permanente y sistemática, dotándolos con ello de una variedad de herramientas cognitivas para avanzar en el desafío de enseñar a pensar bien, o como señala Josefina Beas (2001) desarrollar el pensamiento de buena calidad: crítico, creativo y meta cognitivo. Además es posible comprender cómo el aprendizaje está poderosamente influido por la naturaleza de las relaciones sociales en las que se está inserto, es decir, el impacto que produce la acción tutorial o mediadora del educador, sus expectativas y confianza otorgada, conduciendo a sus estudiantes desde la visión de “profesor estratégico” como lo definen Monereo, Bilbao y otros (Barcelona 2009) lo que se traduce finalmente en la forma en que el niño o niña aborda su experiencia de aprendizaje desde la perspectiva emocional, considerando que son las emociones el “motor” del aprendizaje, como también lo describe Maturana, Humberto (2010) “las emociones definen las acciones”, dejando ver claramente que son la antesala de todo lo que caracteriza al ser humano y lo hace diferente de los demás seres de la naturaleza.

Los seres humanos somos seres unitarios y multidimensionales, integrados, y que por lo tanto, lo natural a la esencia es la visión integrada, holística de la realidad, en la que además, se co-influyen los diferentes ámbitos o dimensiones humanas: cognitiva, emocional, física, espiritual, social. Por este motivo, Lackney (1998) señala que los “entornos óptimos de aprendizaje deben ser enfocados holísticamente: ambiente físico, social, organizacional, pedagógico y emocional”, ya que es preciso considerar todos los componentes subyacentes del aprendizaje: emoción, interés, atención, pensamiento y memoria; es decir, contemplar todos aquellos aspectos que se encuentran vinculados al aprendizaje directa o indirectamente, cautelando su injerencia y potenciación.

Desde esta mirada, es inevitable traer al tapete el rol y el sentido de la educación en nuestros días, la reflexión acerca del cambio de paradigma, los nuevos contenidos de la educación: las habilidades para la vida; así está definido en las competencias definidas por la Comisión Europea de Educación, la Ley Orgánica de Educación de 2006, para la nueva educación del milenio y que ponen

en su centro al desarrollo de la persona; la necesidad de innovación educativa, desde una base científica, educando para el desarrollo sostenible de la sociedad y la cultura como se señala en el informe DELLORS del Proyecto Regional de Indicadores Educativos, Cumbres De Las Américas, Panorama Educativo desafíos pendientes 2010.

De este modo es posible observar el carácter complejo de la pedagogía como ciencia, que más allá de la enseñanza, busca guiar la transformación de las estructuras de conciencia del ser humano, trabajando integradamente con las dimensiones humanas, con una mirada formadora y capacitadora, en el nuevo contexto social que exige destrezas y habilidades sociales para trabajar colaborativamente, en redes, y con propósitos que trascienden al conocer y comprender la realidad, es decir, que apuntan a potenciar y favorecer el despertar de la esencia de cada estudiante, "su elemento" como señala Sir Ken Robinson, *The Element*, (Barcelona 2009) ; sacar afuera lo mejor de ellos, con creatividad, otorgando herramientas de autoconocimiento, y autocontrol de sus aprendizajes; en otras palabras, desarrollar una pedagogía humanizadora, con un profundo sentido formador . Generar aprendizajes en los que el estudiante realice ejercicios de vivencias integradas entre su mente y su cultura, aprendizajes para la vida en contexto.

Los educadores contamos hoy con nuevos conocimientos acerca de cómo funciona el cerebro, y ello permite saber cómo aprende y cuáles son las influencias del entorno que pueden impactar en ese aprendizaje, por lo que el planeamiento curricular y cada estrategia o propuesta pedagógica diseñada por el maestro estará mejor orientada hacia aprendizajes de calidad y con sentido, en el cual el estudiante potenciará al máximo sus posibilidades de desarrollo de su pensamiento y ampliará sus oportunidades de aprendizaje. También es relevante considerar que el cerebro aprende a través de patrones, al mismo tiempo que se enseña a si mismo; de esta forma identifica esos patrones, les asigna un sentido, es decir le encuentra una utilidad, o varias; y es entonces cuando ha descubierto una nueva estrategia de aprendizaje. El educador que sabe esto, intenciona sus acciones pedagógicas para que sea el propio niño el que va descubriendo como aprende, tome conciencia de sus estrategias más eficaces, de sus errores y aciertos y aprenda de ellos.

Toda acción racional que ocurre a partir de las redes de información que tienen lugar en el cerebro constituye alguna forma de pensamiento, tipo o fase de este. Lo interesante es entender que el pensamiento toma diversas formas, no es lineal ni plano, es más bien holístico, creativo, libre, sistémico. Durante el proceso de aprendizaje, el pensamiento pasa además por diferentes fases, que se diferencian fundamentalmente en su función. Por ejemplo al iniciarse un nuevo aprendizaje el cerebro está enfocado en percibir con la mayor precisión posible

todo lo que es nuevo e intenta comprenderlo a partir de lo que ya conoce y de su experiencia, las fases del pensamiento que tienen lugar en ese momento son la perceptiva y la fase reflexiva. Por lo tanto, es en ese momento cuando el maestro deberá ser un mediador eficiente para favorecer y potenciar esas fases perceptiva y reflexiva con metodologías de trabajo efectivas y pertinentes para ello; esa es la conducta esperada de un profesor estratégico como lo denomina Carles Monereo en su documento “Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta”, Universidad Autónoma de Barcelona, 2009.

Otro ejemplo para ilustrar las distintas formas que toma el pensamiento de acuerdo a su necesidad de comprensión o al tipo de aprendizaje que deba enfrentar, sería imaginar cómo percibe un hecho histórico un estudiante que observa tres ilustraciones o fotografías de esos hechos, versus otro estudiante que para conocer el mismo hecho debe leer veinte páginas de un libro. En el primer caso la información aparece simultánea en una gráfica representativa de un hecho en un lugar con ciertas características, en una época con ciertas características de vestuario, costumbres, viviendas, utensilios, formas de abordar la vida cotidiana. Los museos de historia utilizan las fotografías como forma de aproximación altamente eficiente al hecho histórico ocurrido, y en este caso el estudiante está trabajando el pensamiento holístico e irradiante o asociativo. En tanto, el estudiante que lee las 20 páginas del libro de historia para conocer el mismo hecho, si bien tiene acceso a más detalles y a la mirada particular del historiador, debe ir paso a paso siguiendo la idea para que su cerebro vaya imaginando la escena intentando comprender cada detalle expuesto en la lectura; esto bajo el supuesto de que comprenderá todas las palabras y conceptos que allí se expresan. En este caso el pensamiento es deductivo. No obstante, en el segundo caso, el maestro puede pedirle a los estudiantes que una vez que lean el texto elaboren un mapa mental del hecho histórico utilizando colores, dibujos y la imaginación para explicarlo a sus compañeros y con ello está llevando a los estudiantes a trabajar con su pensamiento asociativo o irradiante y su pensamiento creativo, además de fortalecer la comprensión de lectura, el incremento del vocabulario y el conocimiento de la historia.

Otro aspecto importante de considerar, es el impacto que tiene en el aprendizaje el arte, la música, la expresión corporal y el movimiento en general, además de su relación con el desarrollo cerebral. Según el PhD Michael S. Gazzaniga, (2008) el interés por practicar un arte induce un elevado estado de motivación, lo que a su vez produce la atención sostenida, requerida para un mejor desempeño, por lo que la práctica de la atención mejora otros aspectos de la cognición, es más, el mismo autor señala que “existen relaciones específicas entre una intensa práctica musical y la capacidad de manipular la información en la memoria de trabajo y en la memoria a largo plazo; y estas relaciones van más

allá del campo de la práctica musical. En niños, parecen haber relaciones específicas entre la práctica de la música y las capacidades de representación geométrica, aunque no las hay con las formas de representación numérica". Como se señaló anteriormente, los niños y niñas perciben de forma holística la realidad y necesitan expresarla del mismo modo, y la realidad es dinámica, cambiante, está en constante movimiento. La expresión de ideas, sentimientos, sensaciones, así como la percepción de la realidad encuentra una forma natural en el arte, mediante sus diversas manifestaciones: pintura, música, expresión corporal, escultura; expresiones que especialmente en los niños y niñas fluyen con toda creatividad y naturalidad; es su manera de abstraer y expresar, se constituyen como una forma eficaz de aprender, ya que con ello su cerebro conecta las diferentes dimensiones del nuevo aprendizaje, visualiza sus relaciones con lo conocido y lo vivido. Por lo tanto, cualquier aprendizaje, por complejo que sea es posible expresarlo a través de formas creativas, utilizando la imaginación y su forma "natural" de expresión: las artes; con lo cual el educador logrará en sus estudiantes niveles interesantes de conexión entre los hemisferios cerebrales, por ende, mayor nivel de concentración, posible estado de mindfulness, disminuir las posibilidades de error, despertar la motivación, el estado mental de alerta y el desarrollo del pensamiento complejo; es decir, la capacidad de establecer relaciones holísticas, asociativas y sistémicas, entendiendo que todo está interrelacionado.

Desde una mirada práctica y didáctica se han relacionado algunas formas metodológicas a estos fundamentos, una de ellas, aquella usada por Antonio Ontoria (Aprender con Mapas Mentales, Narcea España, 2002) al proponer el uso de los mapas mentales como estrategia de aprendizaje para favorecer el pensamiento irradiante o asociativo, ya que este tipo de organizador gráfico además de facilitar la integración de las diferentes aristas o disciplinas asociadas a un saber o a una idea o concepto, lo hace utilizando las formas, colores y la imaginación, dando con ello curso a la manera natural de percepción y aprendizaje de los niños y jóvenes de los nuevos tiempos, "como forma de utilizar al máximo las capacidades del cerebro, enseñar a pensar y elevar los niveles de inteligencia" Ahumada, P. (México, 2005).

Haciendo una síntesis, y desde la perspectiva del profesor estratégico, es posible determinar que cada estrategia utilizada para el aprendizaje debe focalizarse en favorecer y potenciar el "aprender a pensar" y de esta forma el "aprender a aprender", ya que a través del desarrollo de las fases y tipos de pensamiento, los estudiantes se dotarán de herramientas efectivas y significativas para descubrir los caminos de su aprendizaje, facilitando su construcción y su natural proceso meta cognitivo. A este respecto es preciso aclarar que dicho proceso no está asociado solamente a aprendizajes conceptuales o de índole intelectual, sino al

aprendizaje en general, en lo procedimental, actitudinal y estratégico también; lo que favorece la aparición de significado para dicho proceso de aprendizaje, fortaleciendo sus capacidades, su auto-estima y el conocimiento cada vez más profundo de sí mismo.

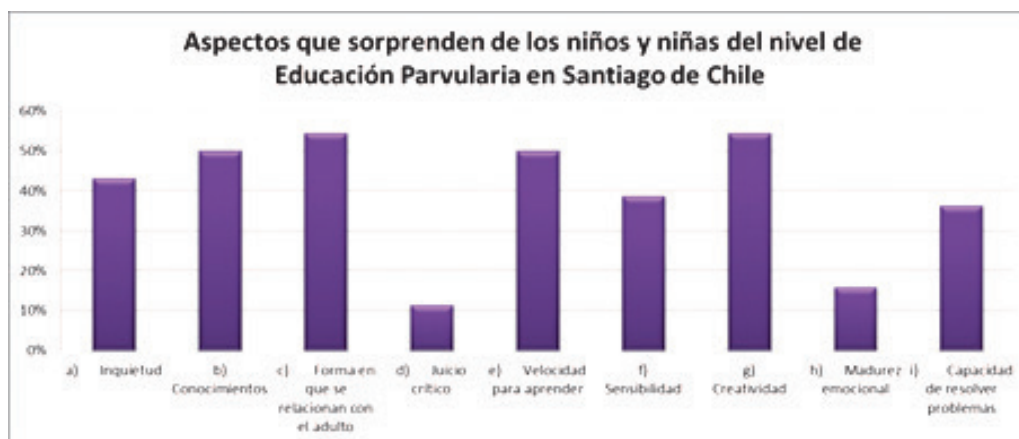
Ahora bien, al pensar en formas didácticas, es pertinente establecer en primera instancia un acercamiento a las características de los niños y niñas que asisten al nivel de educación parvularia, saber cómo son, cuáles son sus características, sus fortalezas, cuales aspectos deben trabajar para armonizar su proceso de aprendizaje, no solo a partir de lo que puedan señalar las teorías del desarrollo, sino a la luz de la observación y la consecuente reflexión pedagógica de los educadores a su cargo, su contexto social y cultural; el conocimiento de sus potencialidades en todos los ámbitos del desarrollo, que vinculado al conocimiento de las neurociencias, y la conciencia de los procesos de aprendizaje estratégico, evolución de sus capacidades para generar pensamiento de buena calidad y aprender a aprender; será, como se señaló anteriormente, tarea del docente estratégico, quien diseñe, implemente y evalúe de forma oportuna y sistemática sus decisiones pedagógicas y los aprendizajes esperados para todos sus estudiantes.

Metodología de estudio y breve análisis del mismo

En un estudio realizado durante el segundo semestre de 2014, en 45 establecimientos educacionales de distinta dependencia: jardines infantiles JUNJI y particulares pagados, colegios municipales, particulares subvencionados y particulares pagados correspondientes a diez comunas de Santiago de Chile, se recogió información de 85 educadoras de párvulos en ejercicio en los diferentes niveles (sala cuna, nivel medio, NT1 y NT2) a través de una encuesta asociada a los criterios pedagógicos que orientan su trabajo en el aula y sus opiniones en relación con temas de interés para la formación personal y social en educación parvularia.

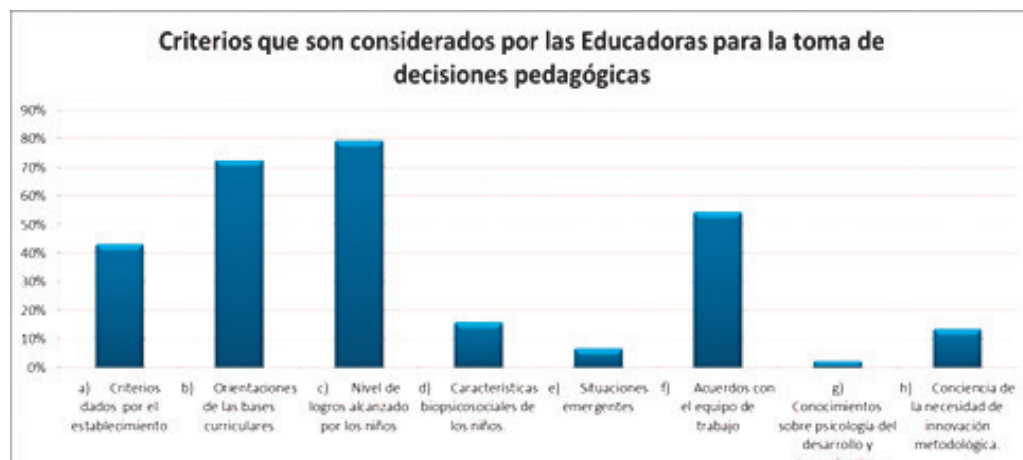
Al consultar acerca de los aspectos relacionados con el comportamiento de sus estudiantes y aquellas características que más sobresalen en los niños y niñas del nivel de educación parvularia, tal como se observa en el gráfico N°1, destacan la creatividad, velocidad para aprender, sus conocimientos, su necesidad de constante movimiento y la capacidad para resolver problemas, aspectos que se perfilan como interesantes insumos para la toma de decisiones pedagógicas tanto en su planificación como en cada una de las decisiones propias de su gestión en el aula.

Gráfico N°1



En este contexto, llama la atención la información recogida acerca del origen, fundamentos y criterios que las educadoras de párvulos de la muestra reconocen como más relevantes para tomar sus decisiones pedagógicas, ya que, aun habiendo desarrollado una asertiva observación sobre las características de los niños y niñas de su nivel a cargo, mayoritariamente, como se observa en el gráfico N°2, los criterios utilizados para elaborar su planificación curricular corresponden a datos que reciben ya sea de registros de evaluación, documentos curriculares, aspectos señalados por el establecimiento y acuerdos tomados con el equipo de trabajo; y se observa que la reflexión profesional que surge de la observación y conocimiento de los niños y niñas, así como de los referentes teóricos relacionados con los hitos del desarrollo y aportes de las neurociencias, no forman parte de los criterios para la toma de decisiones pedagógicas, o lo son en muy baja proporción. Del mismo modo las situaciones emergentes propias de la vida en las aulas, y que desde la mirada pedagógica se constituyen como insumos efectivos para desarrollar aprendizajes y reflexiones educativas colectivas, en la realidad de las aulas de este estudio prácticamente no se consideran. ¿Qué ocurre entonces con el contexto en estas aulas?, ¿Cómo saben las educadoras que las decisiones tomadas son las más adecuadas para sus niños y niñas a cargo?, ¿En base a qué conocimientos se determina la gestión didáctica en estas aulas?, ¿De qué forma se puede favorecer aprendizajes oportunos, pertinentes y de calidad, como lo señalan las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, sin considerar estos aspectos para la toma de decisiones pedagógicas?

Gráfico N° 2

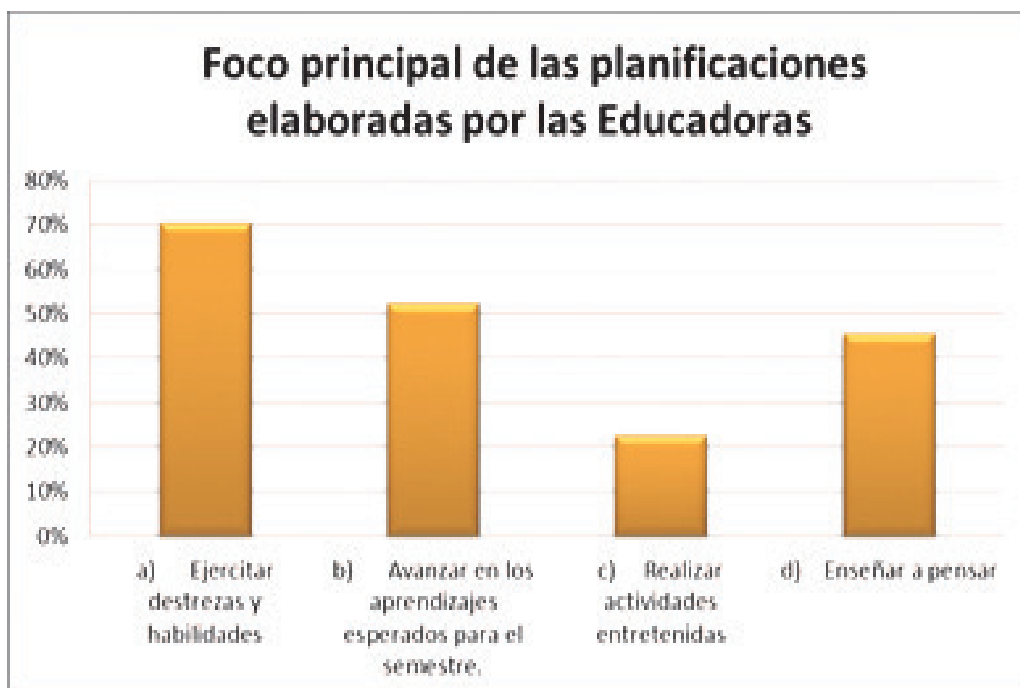


Es entonces necesario reflexionar acerca de los énfasis de la formación inicial docente en estos términos, ya que es muy probable que las educadoras en ejercicio se sientan más seguras al formular sus decisiones pedagógicas a partir de los datos universales y/o de las instrucciones o acuerdos emanados de sus instituciones educativas que el propio criterio profesional que emana de los conocimientos y la observación de los niños y niñas a cargo. Esta situación es cada vez más delicada, ya que significa que como profesionales de la educación, nuestro sistema educacional no está respondiendo a las necesidades contextuales de los grupos de estudiantes y menos a las necesidades individuales de los niños y niñas a cargo; lo cual trae como consecuencia un efecto adverso en la calidad de la enseñanza y por lo tanto en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, por lo que los esfuerzos y la energía desplegada en las aulas no están siendo efectivos.

Los educadores están focalizándose en un proceso educativo centrado en la enseñanza y no en el aprendizaje como las nuevas corrientes nacionales e internacionales lo señalan, ya que sus decisiones pedagógicas se basan en las acciones que ellos desarrollan con los niños y no en favorecer el desarrollo del pensamiento de buena calidad y el pensamiento estratégico desde el nivel inicial, como se señala en páginas anteriores. Este estudio pretende hacer conciencia pedagógica acerca del cómo se está desarrollando el proceso educativo en las aulas chilenas y desde allí desarrollar la metapraxis requerida para mejorar los desempeños profesionales. Del mismo modo alertar a los educadores en ejercicio y en formación, para fortalecer su responsabilidad científica en la tarea pedagógica, re-significar el rol docente como investigador en la acción y re-situar

la relevancia de la profesión docente en la sociedad chilena y latinoamericana. En esta misma dirección, surge la inquietud en relación con los propósitos de la gestión pedagógica, es decir, ¿tenemos claro los educadores para que hacemos lo que hacemos?, ¿Qué valor le atribuimos al desarrollo del pensamiento?, ¿desde qué prisma miramos el éxito o el fracaso de nuestra gestión docente?

Gráfico N°3



Veamos, el gráfico 3 representa una pregunta en la que las educadoras podían marcar dos opciones de las 4 ofrecidas. Si el foco está en avanzar en los aprendizajes esperados para el semestre, como en el 52% de los casos estudiados, se dan claras señales de estar en medio de un sistema aún contenidista y centrado en la enseñanza en una proporción bastante alta; no obstante, en un 70% se cree que el foco debe estar puesto en el desarrollo de habilidades y destrezas, lo cual expresaría lo contrario, es decir, que el sistema se orienta hacia el aprendizaje, ¿o al entrenamiento?, esta duda queda dilucidada con la proporción de educadoras que marcó la alternativa d: enseñar a pensar, un 45%. Entonces, eso significa que podríamos ir casi en la mitad del camino, esto es, esta última cifra podría representar al nuevo paradigma centrado en el aprendizaje, en

tanto el 52% focalizado en avanzar en los aprendizajes esperados representaría al paradigma antiguo centrado en la enseñanza. La realización de actividades entretenidas, preferida por un 22% es un claro indicador de la carencia reflexiva en los procesos de toma de decisiones pedagógicas, ya que no solo se centra en la enseñanza y no en el aprendizaje, sino que además otorga relevancia a aspectos sin ningún sentido pedagógico y sin propósitos educativos, lo que debe llamar la atención de quienes compartimos la responsabilidad de la formación inicial docente para desarrollar acciones orientadas a prevenir y dirigir la formación de los nuevos profesionales de la educación desde una perspectiva más científica. En esta misma dirección es interesante detenerse en analizar la co-relación entre las estrategias pedagógicas más utilizadas por las educadoras en el aula, sus motivos y su visión acerca de cómo aprenden los niños y niñas del nivel de educación parvularia. Como se destaca en los gráficos 4, 5 y 6, el 92% de las educadoras consideran que sus estudiantes aprenden explorando y descubriendo, lo que supone experiencias de aprendizaje orientadas hacia la autonomía en las decisiones y estrategias para aprender; es decir, orientadas hacia el aprender a aprender. No obstante las estrategias más utilizadas por las educadoras con sus niños y niñas corresponden a estrategias mayoritariamente dirigidas (59%), como por ejemplo cuenta cuentos, o cuento eje, ejercitación con materiales didácticos previo al trabajo en libros o fichas, en cambio, las estrategias orientadas a la exploración y descubrimiento como los juegos de rincones o trabajos en áreas, si bien están presentes en todas las aulas, se utilizan solo en un 36% de ellas, y el método de proyectos o la construcción y creación con materiales reciclables, así como los juegos centralizados no superan el 16% . Al indagar acerca de los motivos que argumentan estas decisiones pedagógicas, y de acuerdo a las opciones de respuesta ofrecidas, el 54% de las educadoras a cargo consideran que aquellas que marcan la tendencia mayoritaria, son estrategias más significativas para los niños y niñas, y el 48% de ellas asegura que a través de esas estrategias se favorece el desarrollo del pensamiento en sus diferentes tipos y fases.

Gráfico 4

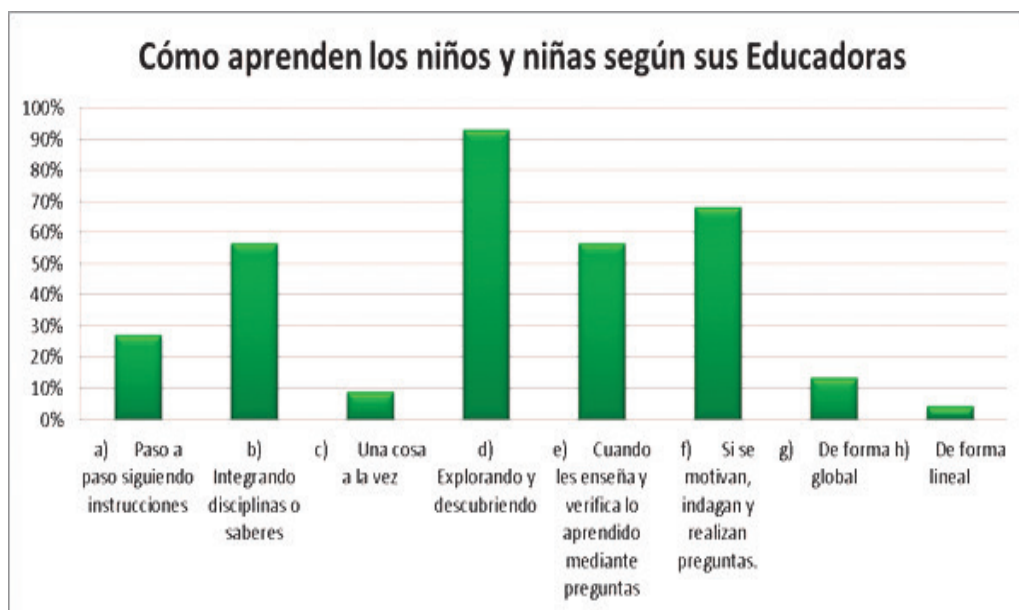


Gráfico 5

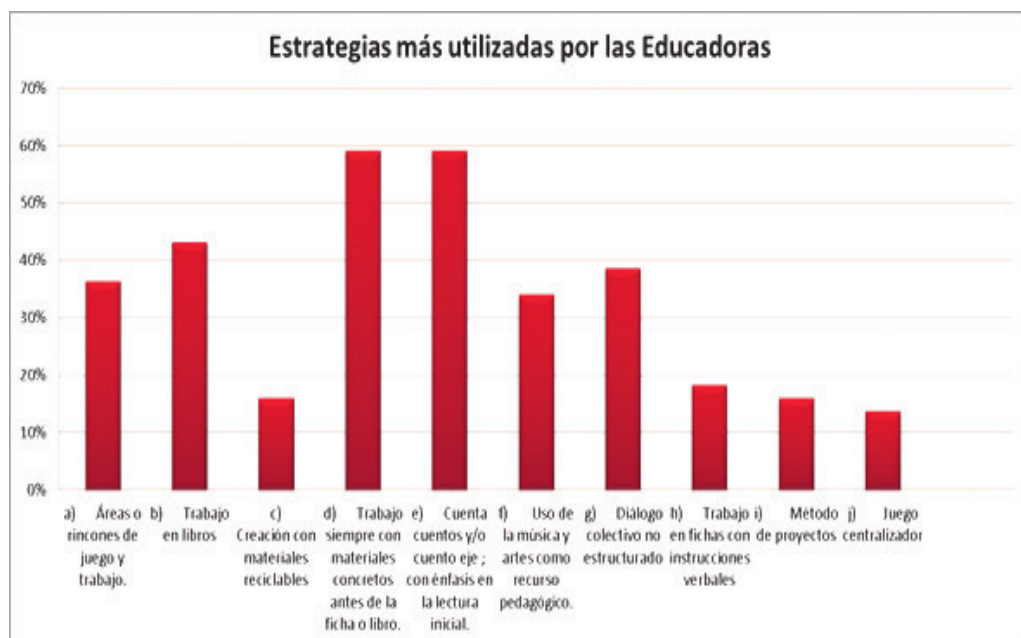


Gráfico 6



Al establecer esta co-relación entre estos tres elementos, destacan algunos datos que llaman la atención debido a que se aprecia cierta inconsistencia y un evidente desfase entre la teoría y la práctica; es decir, si la gran mayoría de las educadoras sabe que los niños aprenden mejor explorando y descubriendo y que las estrategias pedagógicas seleccionadas deben asociarse a producir aprendizajes significativos y favorecer el desarrollo del pensamiento, ¿por qué razón desarrollan preferentemente estrategias dirigidas y con escasa posibilidad de explorar y descubrir? ¿Cuál es el motivo por el que piensan que esas estrategias favorecen el desarrollo del pensamiento en sus diferentes fases y tipos? Las estrategias más utilizadas por las educadoras de este estudio son más coherentes con una línea de pensamiento asociada a la creencia de que los niños aprenden mejor paso a paso y siguiendo instrucciones y a los motivos relacionados con los resultados y el control de la disciplina. El factor políticas institucionales para la selección de estrategias solo es preferido por el 12% de las encuestadas, por lo que este posible motivo tampoco es representativo.

Al tomar cierta distancia para analizar estos datos aparece evidente la necesidad de mayor reflexión pedagógica en la toma de decisiones a la luz de los conocimientos teóricos; ya se vio en páginas anteriores que la mayoría

de las educadoras de este estudio no consideran como criterio relevante para elaborar sus planificaciones sus conocimientos sobre psicología del desarrollo y aprendizaje, ni de neurociencias, como tampoco la observación del contexto de sus niños y niñas. Este dato adquiere pleno sentido con este desfase teórico y práctico antes señalado. ¿Cómo se podría entonces aspirar a una sincronización entre la acción pedagógica y la reflexión fundamentada?, ¿cómo podría revolucionar el aula de educación parvularia? Es necesario re-mirar el foco del quehacer pedagógico, fortaleciendo el juicio profesional, el sentido crítico y auto-crítico, despertando la inteligencia pedagógica con respuestas que hagan sentido al criterio del educador que está en el aula de educación inicial, respuestas que orienten científicamente su intención pedagógica. En esta dirección, se han diseñado modelos y propuestas metodológicas y didácticas interesantes y plausibles de ser implementadas, como por ejemplo el modelo de dimensiones de aprendizaje de Marzano, que establece claramente los pasos a seguir para orientar cognitivamente el proceso de aprendizaje; otro modelo destacable es el modelo de Harvard, Enseñar para Comprender, en el cual se enfatizan los espacios e intenciones pedagógicas orientadas al aprendizaje profundo, mediante el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y autorregulado o metacognitivo. Del mismo modo, tendencias universales en el diseño de escuelas nuevas, por ejemplo con el sistema Waldorf, Reggio Emilia, Escuela de Siete Pétalos de Pedagogía 3000, por mencionar algunas más reconocidas, señalan que la necesidad de un cambio radical en los énfasis educativos ya es un hecho indiscutible.

No obstante, quienes ejercen el liderazgo pedagógico y académico en las instituciones educativas deben ir también a la vanguardia tanto en materia pedagógica propiamente tal, como en el desarrollo de un estilo de liderazgo horizontal y colaborativo; capaz de gestionar acuerdos junto a su equipo de trabajo, proponer estrategias y acompañar constructivamente a los docentes a su cargo, especialmente en lo que ocurre en las aulas que ellos, a su vez, lideran; apoyando la construcción y desarrollo de competencias profesionales docentes pertinentes a las necesidades y características que presentan los niños y niñas de la actualidad, como aquellas que emanan del contexto, social y cultural de sus familias. Como se señala en páginas anteriores, existe un vacío en la reflexión docente en la toma de sus decisiones pedagógicas, las docentes de educación inicial requieren mayor y mejor orientación en el desempeño de su ejercicio profesional por parte de quienes las dirigen en su espacio laboral, se sienten inseguras, en muchos casos agobiadas por aspectos administrativos y declaran carecer de tiempo suficiente para perfeccionarse en áreas del conocimiento de su especialidad, lo que finalmente trae como consecuencia el desarrollar una gestión pedagógica poco efectiva y lo que es más grave aún, sin mayor

significado para el aprendizaje de sus niños y niñas a cargo. Podrá ser materia de otra investigación en terreno qué y cómo desarrollar una gestión directiva asertiva y coherente con toda esta realidad al interior de los centros educativos que ofrecen el nivel de Educación Parvularia.

Reflexiones Finales

El pensamiento estratégico es un concepto que levanta dos caminos paralelos y esencialmente complementarios: el aprendizaje del niño y el aprendizaje del educador; es decir, de un modo coherente con la naturaleza de los sistemas neuro-biológicos, el ser humano va intentando formas de aproximarse al conocimiento y desde allí desarrolla estrategias para enfrentar los desafíos que le son propios a la edad o contexto. El educador crea y sistematiza estrategias de acuerdo a los caminos de aprendizaje que va trazando junto a sus estudiantes, y estos a su vez, guiados en algunos casos, o de forma autónoma en otros, va avanzando en su auto-conocimiento, lo cual le permite ir descubriendo formas diversas de resolver problemas, maneras de observar y comprender la realidad que lo rodea y naturalmente esboza estrategias que puede modificar de acuerdo a sus propios resultados, dando forma así a su propio modo de hacer las cosas, enfrentar el mundo y sus relaciones, en resumen aprende a pensar de forma crítica, creativa y metacognitiva.

Este descubrir del ser humano durante toda su vida, puede estar mediado de forma potenciadora por un entorno significativo, lo que podríamos reconocer como el ideal de un sistema educativo que acoge a la persona en crecimiento, identifica sus fortalezas y lo orienta significativamente para favorecer su desarrollo integral; no obstante, también puede estar influido negativamente, es decir, de forma no estratégica, disminuyendo, o en casos más graves aun, anulando su motivación intrínseca, situación que bloquea las posibilidades de aprendizaje con sentido. Desde esta perspectiva, los sistemas educativos están en la constante búsqueda de modelos pedagógicos, cada vez más orientados a fortalecer a la persona como centro del proceso, y desde allí entregar las herramientas para el desarrollo de habilidades cognitivas, psicomotoras, socio-emocionales y estratégicas; aspectos esenciales para un aprendizaje profundo y significativo. Es en esta línea de acción en la que los nuevos tiempos conducen los procesos de estos dos caminos de aprendizaje paralelos, el del estudiante y el de su maestro; constituyéndose los aportes de las neurociencias y la neuroeducación en un soporte teórico y científico que nutre significativamente el desarrollo del pensamiento estratégico como pilar del proceso de aprender a aprender.

En consecuencia, el desafío desde esta mirada y a la luz de la realidad estudiada, es fortalecer, desde diferentes vías, la actualización eficaz de los educadores en ejercicio, fortaleciendo aspectos como la congruencia y pertinencia de la planificación pedagógica- curricular y generando vínculos estrechos entre el conocimiento acerca del desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, el funcionamiento del cerebro y la educación emocional y el abordaje didáctico y pedagógico con creatividad e innovación permanente, dando cuerpo y solidez a un sistema educacional coherente y pertinente a las características de los niños y niñas de hoy, y a la nueva sociedad que emerge, mediante una mirada vanguardista y proactiva que asume el dinamismo de los sistemas sociales actuales, colmados además de nuevas herramientas tecnológicas que, como ya se ha mencionado, ofrece caminos y herramientas pertinentes a las condiciones necesarias para optimizar el aprendizaje al máximo. De esta forma será el docente estratégico quien sea el responsable de crear una propuesta pedagógica y didáctica vinculada a las necesidades de la sociedad global y tecnologizada y con ello activar y desarrollar las capacidades neurocognitivas de los niños y niñas, favoreciendo sus aprendizajes significativos.

Entender finalmente, que la educación inicial marca el futuro de las personas, que la responsabilidad de educar va mucho más allá de ejercitar algunas habilidades, o pasar ciertos contenidos; hoy el real sentido está en mediar y aportar a que cada niño y niña se descubra a sí mismo y todo su potencial para que desde allí alcance su plenitud, desarrolle sus talentos y capacidades, participando y colaborando con otros en la construcción de su aprendizaje. Dicho de otro modo, el desafío es el de re-crear la dinámica del aula y la gestión pedagógica; es en definitiva realizar una verdadera “re-evolución” de la educación en todo el más amplio entendimiento del sentido de educar en la sociedad actual. ¿Cuál será la estrategia que cada educador usará para lograrlo?

BIBLIOGRAFÍA

- Jensen, Eric (2004) *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid. Narcea S.A. Ediciones
- Pérez- Rosas, Augusto (2006), *Desarrollo del Pensamiento*, Instituto de Desarrollo Intelectual, España.
- Beas, Josefina (2000), *Enseñar a Pensar para Aprender Mejor*, Ediciones Universidad Católica, Santiago de Chile.
- Monereo, Carles (2009), *Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta*. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

- Maturana, Humberto (2011), AMOR Y JUEGO Fundamentos Olvidados de lo Humano Desde el Patriarcado a la Democracia, sexta edición, Color Efe, Avellaneda, Argentina.
- Salas, Raúl (2003), ¿La educación necesita realmente la neurociencia?, Revista Estudios Pedagógicos N°29, Limache, Chile.
- Robinson, Ken (2009), The Element, Barcelona, España.
- Ontoria, Antonio (2002), Aprender con Mapas Mentales, Narcea Ediciones, España.
- Marzano, Robert (1998), Dimensiones del Aprendizaje, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores (ITESO), México.
- Paymal, Noemí (2010), Pedagoogia 3000, Bolivia.
- Patiño, Sandra (2012), La Enseñanza para la Comprensión (epc): Propuesta metodológica centrada en el aprendizaje del estudiante. Revista Humanizarte Año 5 No 8 ISSN: 2145-129X, Bogotá, Colombia.
- Gamo, José Ramón (2014) La Neuropsicología aplicada a las ciencias de la educación, Centro de Atención a la Diversidad Educativa (CADE), Madrid.
- Lánchez Pérez, Madelón, (2014), TICs, LECTURA Y MÚSICA: Una aproximación al diseño instruccional desde el enfoque de la neuroeducación. Subprograma de Investigación en E-learning. UNED (2014).

Integración de TIC en Educación de Párvulos: de la teoría a la práctica

TIC's integration in Early Childhood Education: from theory to practice

*Ana Roga Rojas*³

Resumen

Este artículo aborda desde una perspectiva general el entorno que hemos configurado para las nuevas generaciones donde las TIC aparecen como herramientas necesarias del presente siglo, obligándonos a adquirir nuevas competencias para su utilización.

Este contexto ha demandado a las instituciones educativas a implementar propuestas que incluyan estos recursos y a los docentes diseñar estrategias que recaten las oportunidades que brindan en situaciones de aprendizaje, integrando a la familia en esta tarea, situación que se ve ilustrada a través de una experiencia con cinco Jardines infantiles ubicados en distintas comunas de Chile.

Conceptos Claves: Preescolares, modelo de integración de TIC.

Abstract

This article addresses from a general perspective of the environment that we set for new generations where ICT appear as necessary tools of this century, forcing us to acquire new skills to use.

This context has required educational institutions to implement proposals that include these resources and teachers to design strategies that rescue

³ Recibido Diciembre 2016; aceptado marzo 2016

the opportunities in learning situations, integrating the family in this task, a situation that is illustrated an experience with five children's gardens located in different districts of Chile.

Conceptos Claves: Preschoolers, ICT integration model.

Consideraciones

Actualmente investigaciones han venido a demostrar las multiplicidades de oportunidades que ofrecen las Tecnologías información de la comunicación (TIC), en las diferentes áreas del quehacer humano, entre ellas educación, disponemos de variados recursos que al ser utilizado de manera adecuada pueden potenciar habilidades y conocimientos desde temprana edad. Hoy en día, es común ver a niños menores de 6 años entretenidos con vídeos, jugando en una Tablet o navegando en internet, como parte habitual de contexto de vida, interactuando con estos recursos que sin lugar a dudas captan la atención y abren un mundo de posibilidades. Para diversos autores, son herramientas que enriquecen su entorno de aprendizaje, constituyéndose en una potente fuente de información, tal como plantea (Gértrudix y Ballesteros, 2015) "las TIC ayudan a transformar la información en conocimientos, a intercambiar información y conocer diferentes culturas... permite poner en práctica un aprendizaje constructivista, colaborativo, significativo y globalizador".

Agregando a lo anterior, son parte de este entorno social que los adultos hemos configurado para recibir a las nuevas generaciones, convirtiéndolas en necesarias e imprescindibles.

El trabajo desarrollado en esta línea, me permite afirmar que no podemos realizar una mirada simplista de la responsabilidad que nos convoca la tarea con TIC y por tal motivo es prudente no estandarizar su utilización, sino que debe plantearse de manera específica en respuesta a las necesidades detectadas en cada institución, donde cada estamento sea considerado, respecto a usos, costumbres y creencias, tal vez así podamos sortear las barreras que hoy por hoy aún se imponen y limitan su integración natural y efectiva en el hacer pedagógico.

En forma específica, si analizamos las oportunidades y las demandas que ofrecen las TIC para los distintos estamentos que conforman una institución educativa, para el educador, se ha facilitado acceso, multiplicado variedad y calidad técnica de dispositivos y aplicaciones. Pero, esta situación para algunos educadores no puede ser vista como una oportunidad. Al respecto (Wajszczyk, 2014) señala: "La multiplicidad de opciones no siempre ayuda a los maestros para encontrar ayudas adecuadas. Su elección debe ser cuidadosamente pensada y adecuada a las tareas

de aprendizaje propuestas. El uso de la tecnología no siempre puede ser útil. En muchos casos, puede causar un resultado opuesto. El uso inapropiado de la tecnología puede conducir a la distracción y el uso excesivo tanto de los estudiantes, así como desde el lado del educador". Por tanto, esto requiere que cada educador tenga la posibilidad de desarrollar y/o fortalecer sus competencias TIC para gestionar el aula con una propuesta que evidencie claramente su utilidad pedagógica desde su realidad e interés. Integrarlas exitosamente depende de el contexto, actividades, momento y el contenido, así como de las interacciones personales que se producen al momento de emplearlas, en este sentido su rol es clave.

Paralelamente a ello es necesario que cada educador busque las mejores estrategias para integrar y orientar a la familia en esta tarea, al respecto (Gutiérrez, I; Sánchez, M.M. y Castañeda, L, 2013) al referirse a familia, indican que *"en muchos casos no se comparten ni habilidades ni percepciones respecto al uso, lo que incluso puede generar conflictos" ... Es importante que las familias se involucren en la vida escolar de sus hijos. Si hablamos del uso de las TIC, hay que concienciar a las familias de la necesidad de un uso adecuado.... De hecho, las familias son un elemento fundamental en el desarrollo de la competencia digital...."*

El trabajo conjunto permitiría asegurar la coherencia respecto del aporte pedagógico que necesitamos de las TIC, junto a ello es preciso orientarles constantemente con el fin de garantizar que los párvulos tengan accesos sanos y de calidad. Para ello, se requiere implementar estrategias que permitan a niños y niñas desde temprana edad sean actores principales de su aprendizaje, donde los recursos TIC sea un elemento más que diversifique el trabajo propuesto, al respecto. (Roga, A, 2012), indica que *"el modelo de educación que se desarrolla en el aula debe adecuarse a este nuevo ciudadano con estrategias que desafíen cognitivamente el hacer de cada niño con las pantallas. Debemos avanzar rápidamente hacia modelos de aprendizaje basado en el que aprende y no en el que favorece estos aprendizajes, debemos asegurarnos que construyan su conocimiento y comprendan desde pequeños la cultura a la que pertenecen".*

En esta misma línea Coronado y otros (2014) en (Chávez, F. H., Cantú, M. y Rodríguez, C. M, 2016) señalan la importancia de que haya coherencia entre el contenido, los procesos y las competencias a desarrollar, principalmente a las referidas al manejo y tratamiento de la información para enriquecer su aprendizaje en distintos núcleos de aprendizaje. Lo anterior ha sido posible abordar en una experiencia que se detalla a continuación.

Contexto de aplicación

Propuesta de trabajo

La experiencia de integración de TIC en educación de párvulos, en cinco jardines infantiles, el trabajo se ejecutó en dos etapas, la primera desde el año 2011

al 2012 en tres Jardines Infantiles, ubicados en las comunas de Batuco, Padre las Casas y Alerce, luego el 2013 se integra un Jardín infantil ubicado en la comuna de Puente Alto y el 2014 otro ubicado en la comuna de Chiloé, en cada aula participante (Nivel Medio) se instaló un rincón tecnológico (un computador, con mouse pequeño y dos software).

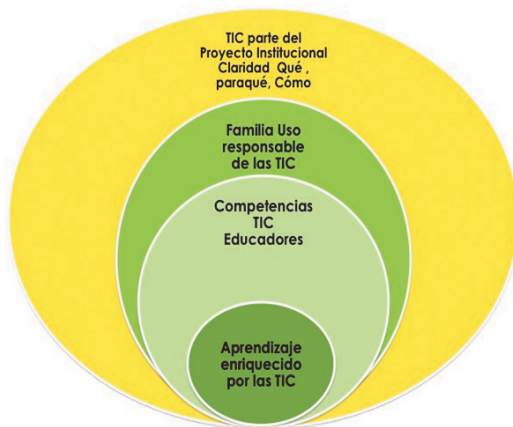
El año 2015 se pudo renovar el equipamiento para todos los Jardines infantiles, se instala en sala de Nivel Medio Menor un computador con pantalla touch y 3 o 4 Tablet en la sala de Nivel Medio Mayor. Cada nivel está atendido por una educadora y 2 o 3 co-educadoras, las que atienden un promedio de 34 párvulos, todos provenientes de sectores de alta vulnerabilidad social.

Para desarrollar esta integración se propone un modelo de trabajo, (Ver Diagrama N°1). Este modelo, ubica como eje central al niño/niña, cuyo hacer y saber se potencia integrando pertinentemente las TIC como parte de su entorno en conjunto con la variedad de materiales concretos disponibles en aula. El acceso al trabajo con los recursos TIC es delimitado y coordinado junto a ellos/as accesos y tiempos.

Lo anterior es posible potenciando el rol de cada directora, quien en conjunto con su equipo toma decisiones respecto a espacios, momentos, responsabilidades respecto al trabajo a desarrollar integrando estos recursos.

Así cada educadora en conjunto con sus co-educadoras (2 o 3) luego de participar de una capacitación inicial seleccionan las oportunidades de aprendizaje que brindan las aplicaciones disponibles para incluirla diariamente en el diseño de las experiencias de aprendizajes. También organizan el trabajo con las familias al respecto.

Diagrama N° 1: Modelo para la integración de TIC en la institución educativa.



Para la implementar este modelo se desarrollan 4 etapas. Cada etapa, se desarrolla de la siguiente manera:

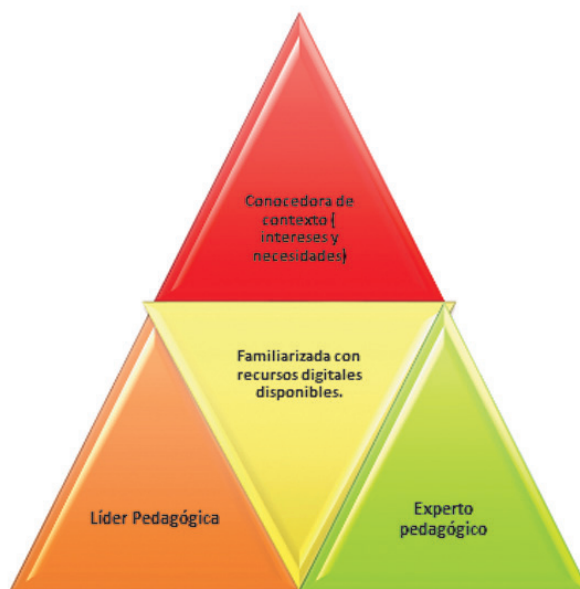
Diagnóstico: Se implementa un instrumento de autoevaluación on-line, diseñado en teniendo como referencia los Estándares de Competencias y Estándares TIC para la Profesión Docente (2011) que ha propuesto en Ministerio de Educación en Chile.

Este instrumento lo deben contestar todas las profesionales de cada centro, a través de este se registra la disponibilidad, opinión y experiencia previa en esta línea. Producto de este trabajo se elabora un informe que sintetiza las respuestas y permite diseñar la jornada de capacitación para cada equipo.

Capacitación: Se diseña una 2 Jornadas de capacitación de 8 horas cada una, en esta actividad participan todas las profesionales de cada centro.

A través de esta actividad, entregan los contenidos instrumentales y metodológicos relativos a favorecer el desarrollo de competencias que permitan a las participantes, conocer, evaluar e integrar recursos TIC como apoyo al aprendizaje infantil. Abordando aspectos pedagógicos y técnicos del uso de este tipo de recursos en este nivel educativo. Para ello se consideran 4 ejes de trabajo (Ver Diagrama N°3).

Diagrama N°2: Ejes para la fortalecer las competencias TIC en Educadoras de Párvulos



Cada jornada es apoyada por una presentación que organiza los distintos contenidos abordados, facilitando el diálogo, reflexión y propuestas. Además, cada participante recibe un manual que contienen artículos, referencias, ideas y talleres que orientan el trabajo posterior.



Fotografías: capacitación en la que participan Educadoras y Co-educadoras

Al finalizar la capacitación las profesionales por cada nivel presenta una propuesta de integración de TIC respondiendo a su contexto.

Acompañamiento: Se desarrolla en forma presencial y virtual. El trabajo presencial se realiza a través de 2 sesiones semestrales de 3 horas cada una, para orientar la integración de los recursos disponibles, teniendo como referencia la propuesta de trabajo presentada por las participantes.

También se orienta el trabajo con las familias. Dependiendo de cada realidad, se propone y/o colabora en el desarrollo estrategias y actividades para favorecer el uso responsables de estos recursos en el hogar.

Luego de cada visita de acompañamiento se desarrolla una reunión de trabajo con las Educadoras y directora de Centro Infantil visitado, con el propósito de entregar sugerencias, realizar comentarios y responder a las dudas que surgen del trabajo desarrollado. La información es sistematizada en un reporte.

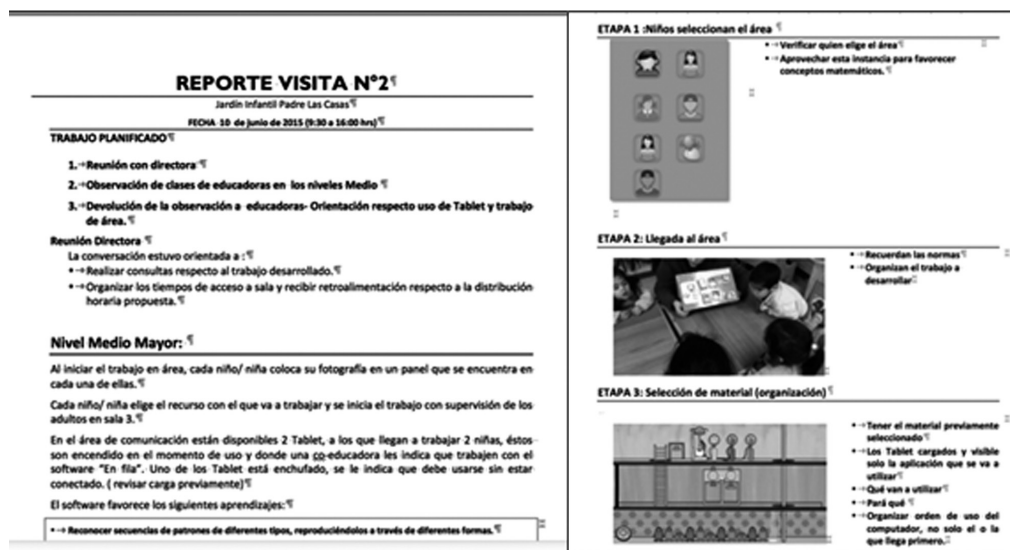


Imagen: Extracto reporte

El trabajo virtual se desarrolla a través de un recurso de la web 2.0 www.edmodo.com, donde semanalmente se publican recursos de apoyo al trabajo implementado y las participantes acceden a través de un usuario y contraseña para compartir su experiencia, recursos, información de interés e ideas.



Imagen: Interacción espacio virtual

También cada 15 días a través de un documento compartido en google doc, cada educadora debe registrar al trabajo desarrollado. A través de este se solicita que consignen:

Software o apps utilizado / aprendizaje que se está favoreciendo	Número de niños que han utilizado	Principales Logros en los niños	Principales Dificultades en los niños
Acciones con la familia		Fotografía evidencia del trabajo con TIC	

Este registro es administrado con clave diferenciada para cada Jardín, lo que permite verificar el avance, entregar las observaciones y sugerencias de manera pertinente atendiendo la diversidad de los centros ubicados en distintas comunas, debido a que las visitas de acompañamiento no se puede realizar con mayor frecuencia. Además, permite sistematizar el trabajo desarrollado facilitando la toma de decisiones en esta línea.

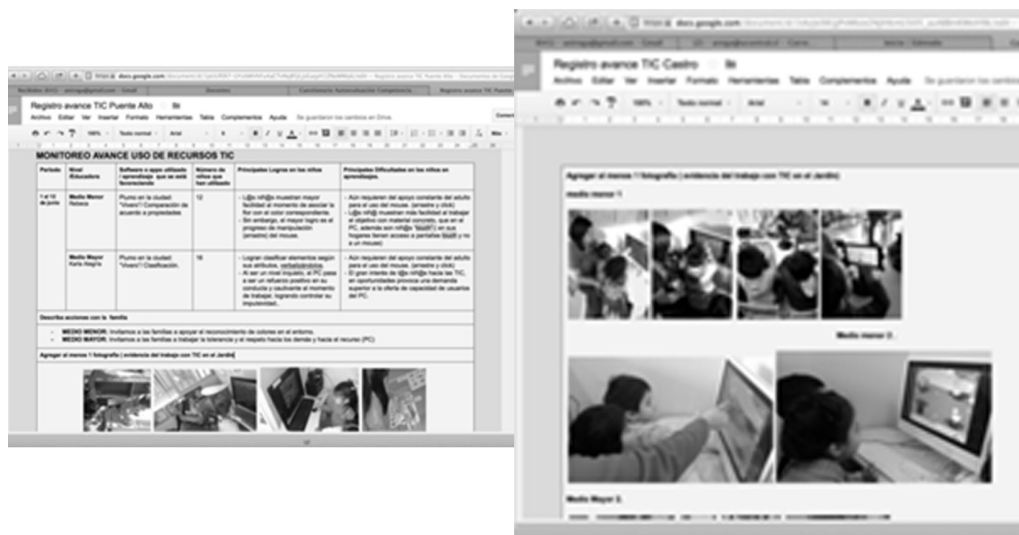


Imagen: registro en línea, sistematización experiencia..

Implementación Respecto al trabajo con los Párvulos

En cada Jardín Infantil el trabajo de integración de TIC se inicia en el mes de marzo considerando el resultado obtenido en cada aula del diagnóstico realizado a los párvulos y sus familias. En el caso de los párvulos, se utiliza un instru-

mento valúa los aprendizajes, en los ocho núcleos de aprendizajes consignados en los Mapas de Progreso, propuesto por el Ministerio de Educación (2008), además considera bibliografía nacional e internacional referida al desarrollo y evaluación infantil. Este instrumento se aplica también al final del primer y segundo semestre con el propósito de verificar el avance de los párvulos y el nivel en cada núcleo de aprendizaje.

Desde del mes de abril hasta el mes de diciembre el uso de los recursos TIC para el aprendizaje se realiza diariamente entre las 10 y 10:45 hrs, en el momento de área. (área de comunicación y juegos). El acceso es organizado, 6 a 7 niños o niñas por día, esto queda registrado en un tablero de ingreso y otro frecuencia. La utilización de las aplicaciones se organiza en 3 momentos:

- Previo uso de recursos
- Durante uso de recurso
- Después de la utilización del recurso



Fotografías: Trabajo previo al uso de recursos TIC

Durante la utilización del recurso

El trabajo se inicia organizando el acceso, recordando normas previamente consensuadas de uso y planificando el trabajo a desarrollar



Fotografías: organización de acceso al uso de los recursos TIC disponible

INTEGRACIÓN DE TIC EN EDUCACIÓN DE PÁRVULOS: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Cada interacción de los párvulos es mediado por un adulto respecto al aprendizaje que se está intencionado. Los recursos TIC son utilizados de manera natural como un recurso más en el aula.

Al utilizar los recursos TIC se favorecen transversalmente competencias interpersonales o habilidades para el éxito (sentido de los demás, capacidad para aceptar las normas, capacidad de trabajo en equipo y posibilidad de explicar sus tareas e interacciones con los contenidos disponibles a través de las aplicaciones digitales).



Fotografías: Trabajo durante al uso de recursos TIC

Después de la utilización del recurso

A finalizar el trabajo con las TIC en grupo se realiza una síntesis de lo aprendido, también los niño y niña pueden dar a conocer su experiencia. Se registra logros y dificultades, esta información sirve para que las educadoras sistematicen el avance en un documento en línea, que facilita, permite a cada directora realizar el informe anual del trabajo desarrollado donde analizan resultados, aporte de los recursos digitales, verifican avances, dificultades y registra sus desafíos.



Fotografías: Trabajo después al uso de recursos TIC

Respecto al trabajo con Familia

Para la familia se administra un cuestionario en la primera reunión de cada año de trabajo. El cuestionario considera preguntas cerradas y abiertas. En el caso de las preguntas cerradas se registran los porcentajes y en el caso de las preguntas abiertas se categorizan y registran aquellas que difieran de las demás, con la finalidad de enfatizar las sugerencias y el apoyo que cada grupo familiar demanda.

Para ello se implementan:

- Talleres y/o charlas.
- Panel Informativo.
- Participación en el aula, acompañando el uso de los recursos TIC.
- Envío de textos de apoyo que contiene sugerencias de recursos y acceso.



Fotografías: Distintas estrategias de integración de la familia

Conclusión

La implementación del modelo, se ha posicionado en los centros por el énfasis dado al trabajo de las profesionales, quienes han tenido que identificar las oportunidades ofrecidas por los recursos digitales en sus contextos particulares, entendiendo que las TIC seguirán siendo TIC, su potencialidad en el aula está directamente relacionada con su expertis pedagógica, interés y creatividad para proponer nuevas estrategias metodológicas que permitan potenciar el aprendizaje infantil. En esta implementación se registran los siguientes aportes:

Respecto a los Párvulos

El uso de TIC ha aportado como un recurso más en el desarrollo de sus competencias personales e interpersonales. En los distintos ámbitos de aprendizaje mediante el trabajo con recursos digitales, se han podido desarrollar y potenciar habilidades comunicativas, enriqueciendo y aumentando su vocabulario pasivo y activo. Se han fortalecido nociones lógico matemáticas como: clasificación seriación, correspondencia uno a uno, nociones espaciales y temporales. Además con la mediación que realizan de la interacción de los niños y niñas con los distintos recursos digitales se desafía a ellos a resolver problemas, también les ha permitido establecer relaciones entre sus conocimientos previos y los contenidos disponibles en pantalla, favoreciendo con esto la organización de su pensamiento.

Al revisar las coincidencias respecto a la implementación en cada Jardín infantil, las TIC son un recurso más en el aula, su acceso y uso:

- Es planificado diariamente, en un área en el aula.
- Responde a las necesidades e interés de los niños y niñas.
- El espacio es organizado de tal manera que no existan riesgos para los niños.
- En conjunto con los párvulos se establecen las normas de uso.
- Es organizado, 6 a 7 niños o niñas por día, esto queda registrado en un tablero de ingreso y otro frecuencia.
- Cada uno/una trabaja entre 5 y 7 minutos. En el caso de Nivel Medio Menor

acceden en duplas, en el caso de Nivel Medio Mayor acceden individualmente y en algunas ocasiones se organizan equipos de hasta 3 párvulos. Mientras tanto, quienes seleccionan el área de comunicación y juegos, trabajan con material concreto favoreciendo el mismo aprendizaje, el resto de los párvulos trabajan en otras áreas.

Respecto a las familias:

Por medio de las TIC profesionales han incorporado más estrechamente a las familias en el trabajo pedagógico, también les ha permitido orientar el trabajo con estos recursos en el hogar por medio de actividades, recursos y documentos que desarrollan habilidades comunicativas, cognitivas y tecnológicas.

Debemos considerar que el porcentaje de computadores e internet en los hogares ha aumentado en el tiempo, así también como el conocimiento de los padres en utilizarlas, no solo como un recurso lúdico, sino como aporte en el aprendizaje.

Como desafío deben continuar estableciendo normas claras respecto a su uso, tiempo de acceso y contenidos para favorecer el uso sano y responsable de estos recursos en la vida de las nuevas generaciones.

Respecto al desarrollo profesional:

Ha sido un desafío que complementa de manera innovadora el quehacer pedagógico, generando aportes significativos que les ha llevado a entender, conocer y transformar sus prácticas pedagógicas aportando nuevas competencias profesionales.

Concretamente, han aprendido a evaluar y seleccionar recursos digitales educativos, navegar con mayor destreza en la web y buscar recursos de apoyo a su labor, como videos, actividades, ideas y recursos digitales.

Manifiestan que han avanzado, sin embargo, señalan que esta experiencia demanda actualización constante para seguir aportando al desarrollo de sus comunidades educativas.

REFERENCIAS

- Chávez, F. H., Cantú, M. y Rodríguez, C. M. (2016). Competencias digitales y tratamiento de información desde la mirada infantil. Recuperado el 20 de marzo de 2016 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4772632>
- Gértrudix y Ballesteros. (2015). Los proyectos didácticos con integración de las TIC en el aula de Educación Infantil. Un estudio de caso. Recuperado el 2 de Marzo de 2016, de <http://www.researchgate.net/publication/275035339>
- Gutiérrez, I; Sánchez, M.M. y Castañeda, L. (2013). Nuevos medios, procesos y materiales de trabajo en las aulas de educación infantil y primaria. Recuperado el 8

de marzo de 2016, de https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/41847/1/Gutierrez_Sanchez_Castaneda_2013.pdf

- Roga, A. (2012). Nuevos ciudadanos, nuevas exigencias. Recuperado el 8 de marzo de 2016 <http://blogs.colombiadigital.net/educacion-inicial/nuevo-ciudadano-nuevas-exigencias/>.

Wajszczyk, R. (2014). A study of the impact of technology in early education. Recuperado el 2016 de marzo de 2, de <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:737018/FULLTEXT01.pdf>

Conectar la enseñanza con las tecnologías

Connecting teaching with technologies

Jaime Martínez Iglesias⁴

Resumen

Los nuevos escenarios de la enseñanza interconectada y las tecnologías emergentes, relevan el valor de los docentes como actores principales en los procesos de diseño / ejecución de enseñanza interconectada. Para que esto suceda, es muy relevante la acción de un diseñador pedagógico, profesional capaz de tejer relaciones productivas con los docentes, proponiendo modelos de enseñanza interconectada pertinentes en lo técnico, lo físico, lo conceptual, lo temático, lo geográfico, lo político y lo humano, según lo que se requiere para los procesos de enseñanza aprendizaje actuales.

Conceptos Claves: Pedagogía emergente, tecnología emergente, diseñador pedagógico, enseñanza interconectada, educación digital.

Abstract

The new scenarios for interconnected teaching and emerging technologies, relieve the value of teachers as the main actors in the process of design/execution of an interconnected teaching. To make this happen, the action of a pedagogical designer is very important, a professional able to knit productive relations with the teachers, proposing models of interconnected teaching appropriate in the technical, physical, conceptual, thematic, geographical, political and human, according to what is required for the processes of teaching in current learning.

Key Concepts: Pedagogy, emergent, emergent technology, pedagogical designer, interconnected teaching, digital education.

⁴ Recibido Noviembre 2015; aceptado enero 2016

El contexto como escenario

Parte del atractivo de las tecnologías y su relación con las pedagogías, radica en que instalan una insoslayable invitación a problematizar la relación causal, simbiótica y las cuestiones técnicas, epistemológicas y metodológicas que las soportan, lo que implica revisar críticamente sus principios y prácticas.

Los actuales escenarios de la formación universitaria, dan a entender que no se está aportando al mundo laboral capital humano competente, pues las competencias blandas en los egresados y su relevancia en la conformación de equipos de trabajo es básica, manifestándose en prácticas carentes de creatividad, lo que impide que se genere un aprovechamiento exitoso de los espacios, oportunidades y desafíos asociados al mundo del desarrollo profesional. La evidente separación entre los requerimientos del mundo extra universitario y la formación profesional, se puede explicar por los paradigmas diferentes que orientan a uno y a otro contexto. Es decir, mientras que el mundo de la universidad gira con un cierto desfase respecto del mundo del trabajo, en este último los procesos y cruces de paradigmas son muy dinámicos, ágiles y en constante cambio, dando cabida a múltiples relatos contruidos que sustentan narrativas potentes, normalmente ajenas al mundo de la universidad. Por eso es que en el contexto universitario deberían replantearse la formación y modificar sus estrategias académicas considerando más evidentemente competencias tecnológicas (Alexander, 2008).

Las ventajas que conlleva la actualización de la gestión académica universitaria, interpela al docente para renovar sus métodos y así poder hablar el mismo código de sus estudiantes, lo que podría ayudar a entender tanto a docentes y estudiantes, que el contexto de los verdaderos aprendizajes no ocurre en el aula, sino en el espacio intermedio extra universitario, cuyas características hacen moverse a los usuarios en cartografías (Gros, 2015), en permanentemente construcción y definición (Santoveña, 2012). Cabe reflexionar si es la universidad y sus docentes quienes debe generar los esfuerzos y programas para favorecer la formación de los estudiantes en función de su futuro, o es el estudiante quien debe, desde el primer momento en la universidad, hacerse cargo de cruzar las experiencias y saberes que trae, enriqueciéndolas con el soporte de la formación y la experiencia que otorga la academia (Alexander, 2008).

La importancia del diseñador pedagógico

Una forma de atender esta dificultad es pensar en la figura del diseñador pedagógico, profesional que no es habitual en los medios académicos. Lo más cercano que se conoce es el diseñador instruccional, cuyo ángulo de saberes

tiene otro espesor cultural, no necesariamente asociado a las tecnologías. No obstante, la relevancia de un diseñador pedagógico se sostiene por la experticia que puede aportar en el diseño pedagógico de acuerdo al contexto donde es requerido, situándose como un profesional clave toda vez que se habla de organizar, crear u ofrecer algún tipo de enseñanza interconectada. No queda suficientemente claro (en Chile) cuál es el camino académico que recorre un profesional de este tipo para llegar a formarse como tal. Se podría especular que tendría otros nombres en función del tipo de escenario en el que deba apoyar (ciencias, arquitectura, arte etc.), pero es imperativo visibilizarlo, ya que de otro modo puede aparecer como un técnico por los profesores, cuestión no siempre bien valorada. Un reconocimiento positivo del profesional, implicaría considerarlo como parte de los equipos de trabajo, asociándolo con mejores y más productivos resultados, si de educación interconectada se trata (Oblinger, 2006).

El aprendizaje interconectado

Rocheftort y Richmond (2011), convergen en que el aprendizaje interconectado es una herramienta cuyo poder está en la posibilidad de conexión con grupos de iguales, donde la información se construye por la interacción y la exploración. Es decir, el aprendizaje sucede en la comunidad y no es la red o soporte el tecnológico solo lo que cuenta. El uso creativo y dinámico que los usuarios hacen de ella es lo que le otorga su gran valor como herramienta de comunicación. Al respecto los profesores universitarios sostienen que es menos efectiva que la presencial, cuestión que puede entenderse desde sus imaginarios profesionales. Por otra parte, también se cree que al ofrecer un programa de aprendizaje interconectado, los estudiantes sabrían usar las plataformas eficientemente, cuestión que es errónea, pues se requiere de un entrenamiento para el correcto uso y rendimiento de las mismas. Gros (2015), refuerza el texto de Rocheftort, al referirse a la ubicuidad como una característica del aprendizaje interconectado, ya que resitúa permanentemente el escenario del aprendizaje, desacralizando la docencia positivista. Con esto, los espacios físicos fijos se reemplazan por contextos móviles, permanentes, accesibles, inmediatos e interactivos. Es decir una forma de interrelación y aprendizaje abierto.

Tratar de enseñar con tecnologías

En Chile, para la formación inicial docente, la mayoría de las universidades ha incorporado en sus mallas cursos relacionados con TIC, con la intención de reducir la brecha de saberes entre profesores y alumnos, destacándose Enlaces como la entidad que de un tiempo a esta parte, ha hecho significativos desarro-

llos, evidenciado en verdaderas transformaciones culturales. Esta red ha intervenido en el desarrollo profesional docente, cooperando en la modernización del sistema escolar e impactando significativamente en la reducción de la brecha digital. No obstante, en estos escenarios es común encontrar docentes que no están preparados para entender y atender las necesidades educativas emergentes y su relación con el mundo de los estudiantes, aumentando la dificultad para construir aprendizajes significativos. En este sentido se puede establecer que la tecnología es solo un medio y no el fin en sí misma, y que sin educación la tecnología no sirve para nada (López, 2008). Más allá de las habilidades que contados docentes poseen, se está buscando que el futuro profesor universitario sea un trabajador del conocimiento, diseñador de ambientes de aprendizaje con capacidad para rentabilizar los diferentes espacios donde se produce el conocimiento (Unesco, 2004). Por lo tanto, el docente que incorpora nuevas tecnologías, se encuentra en un constante intercambio de roles con el estudiante, siendo en estos espacios donde ambos pueden llegar a igualar sus imaginarios al participar proactivamente en el diseño y gestión de los procesos de trabajo en el aula. Estas prácticas pueden aliviar las tensiones y otorgar un sentido al quehacer de los estudiantes y los profesores. Por otro lado, si la enseñanza se hace a través del aprendizaje interconectado, que algunas universidades implementan, la experiencia se transforma en una verdadera oportunidad de acceso a nuevos conocimientos, sobre todo porque su puesta escena viene de la mano de equipos de trabajo, que con la expertiz del diseñador pedagógico abren un espacio para resituar los canales de la enseñanza transformándola en una nueva experiencia para la construcción del mundo, entretenida, recolocada, dinámica y en permanente cambio.

Tecnologías y viejos modelos.

Uno de los obstáculos más agudos que debe enfrentar la emergencia y el cambio (en todos los órdenes), es el statu quo. Es difícil para los docentes y la escuela, negociar alianzas con lo desconocido, más aún cuando la comodidad de las prácticas de siempre, hace ver el mundo organizado y viable de recorrer a cuestas de las rutinas sacralizadas (Adell y Castañeda, 2012). Ante esto surge la pregunta ¿es necesaria la integración de TIC en la enseñanza /aprendizaje? o quizá hay que leer las tecnologías en diálogo inmanente con el mundo extraescolar, como una cultura de los usuarios construida en la frontera del quehacer de la escuela. Para contribuir a despejar esta incógnita, es necesario razonar en la siguiente dirección. En el medio cultural de los estudiantes, independiente del nivel socioeconómico, muchos componentes de estas tecnologías son parte del ambiente cotidiano, no obstante, en algunos sistemas escolares se

las considera anómalas y disruptivas, llegando incluso a prohibirse (teléfonos móviles, dispositivos de juego etc.). La disrupción provocada por los nuevos aparatos tecnológicos, altera el orden de la escuela y del docente, porque este no comprende los mecanismos adecuados de respuesta a los nuevos escenarios. Tampoco adecua sus estrategias para aprovechar las destrezas estudiantiles asociadas a las prácticas con estas nuevas tecnologías en beneficio de una nueva forma de enseñanza. En Chile la mayoría de los establecimientos del sistema escolar conservan hasta hoy una de sus misiones más tradicionales; la de alfabetizar a sus estudiantes. El “logro” de esta tarea (en Educación básica) está centrado fundamentalmente en el dominio de las claves impresas en su doble código: el proceso lector y el proceso de escritura. Sin embargo, en sus estándares de medición las escuelas chilenas declaran la implementación y uso de TIC como práctica permanente. No obstante lo que no se menciona en los informes, es qué uso se les da a las tecnologías y cuál es su impacto en los procesos escolares. En estos tiempos, casi todas las aulas de las escuelas chilenas están equipadas con computadores, proyectores, sistemas de amplificación, incluso con pizarras digitales, sin embargo, su utilización funcional se reduce a un suplemento didáctico de las clases, ya que los docentes antiguos desarrollan sus prácticas igual que cuando se trabajaba con materiales analógicos exclusivamente (Roga, 2005).

La emergencia y lo emergente en tecnología y pedagogía

Ante la emergencia de lo emergente, los sistemas y sus usuarios son descolocados y no siempre existe la posibilidad recolocarse ante lo nuevo. Muchas veces no alcanzan a verse con claridad sus fines, porque cuando se ha logrado entender algo, hay una nueva mutación en las tecnologías que obliga a nuevos posicionamientos, ya que como señala Valestianos (2010), estos son organismos en evolución en estado de llegar a ser. Lo que está claro, es que en tecnología el cambio es lo único permanente y que la escuela marcha a ritmo diferente. Eso hace pensar que las prácticas pedagógicas que quieran adoptar nuevas tecnologías, deberían ir a un paso veloz, no obstante se sabe por historia que eso no es así.

Para construir una relación natural entre pedagogía y tecnología, hace falta un nexo potente sujeto, capacitación y pedagogías emergentes, que gracias a su naturaleza dinámica y multidireccional, hacen evolucionar las prácticas en sus contextos y provocan problematizaciones que redundan en acciones críticas e innovadoras. Desde esta perspectiva la relación armónica entre pedagogías emergentes y tecnologías emergentes, no es la panacea de la vanguardia al no estar siempre asociada a grandes y luminosas visiones de futuro para la educación. Lo que se debe agregar a este dúo es un docente capacitado, motor activo y protagonista de

los cambios, ajeno a la caducidad de las tendencias en tecnología, pero atento y actualizado respecto de que hacer y con capacidad para actuar donde no hay un modelo acorde a las circunstancias. En este sentido, los sistemas escolares y los docentes, deberían valorar que las pedagogías emergentes vayan más allá de la adquisición de conocimientos o habilidades, al ofrecer oportunidades de cambios significativos en la forma de ver y entender el mundo. Al mismo tiempo deberían mirarlás con sospecha y no encandilarse tempranamente. Se requiere sopesar el sentido y alcance de la oferta de las mismas para no crearse falsas expectativas, y para no cometer el error de pensar que por el sólo hecho de incluirlas en las prácticas pedagógicas, se ha resuelto un problema en educación, cuando quizá se esté generando un mayor (Linden y Fenn, 2003).

Comentarios finales

Las tecnologías y las pedagogías emergentes permiten potenciar el pensamiento para obtener resultados que no serían posibles sin la colaboración hombre – máquina. La existencia de estos sistemas, en que las habilidades del estudiante y las capacidades de las tecnologías convergen para crear una especie de inteligencia compartida, obliga a replantearse la noción de capacidad, concebida tradicionalmente como el potencial intelectual de un individuo. Ahora bien cuando este potencial se acopla a una tecnología emergente, el énfasis se desplaza a escenarios que presuponen una simbiosis entre hombre y tecnología, equitativa y compartida cuya condición inminente es el conocimiento y la capacidad para interactuar con hardwares, softwares y sistemas en el marco de un diseño pedagógico. Estas acciones deberían facilitar una nueva forma de conocimiento cuyo soporte no sea solo la memoria o la capacidad intelectual, sino más bien una construcción resituada, ubicua y permanente.

Las tecnologías demandan lecturas mucho más críticas de docentes y estudiantes quienes deben estar compenetrados con sus lógicas de construcción. En esta perspectiva surgen desafíos nuevos para quienes tienen la responsabilidad de impulsar la implementación de enseñanza con nuevas tecnologías tales como:

1. Abrir caminos para que estudiantes y profesores puedan estructurar nuevos discursos en nuevos soportes.
2. Conocer los imaginarios de resistencia al cambio de paradigma para ponerse en su perspectiva.
3. Asumir como parte de sus desafíos la cuestión de la transitoriedad y vigencia de las tecnologías y su relación con la cultura del profesorado y sus prácticas pedagógicas.
4. Favorecer y preparar para el trabajo colaborativo que el rediseño o intervención de productos digitales demanda.

5. Favorecer espacios de desarrollo permanentes donde la red sea un punto de encuentro para iniciar nuevos caminos.

BIBLIOGRAFÍA

- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). Tendencias emergentes en educación con TIC. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología. Págs. 13-32. ISBN: 978-84-616-0448-7
- Alexander, B (2008). Social Networking in Higher Education. En: The Tower and the Cloud. Educause.
- Gros, B. (2015) La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. EKS Abril, 2015 vol. 16 n° 1
- Linden, A. y Fenn, J. (2003). Understanding Gartner's Hype Cycles. Strategic Analysis Report R-20-1971. Gartner, Inc.
- López, M. (2008) ¿Por qué hablar de usos educativos en las nuevas tecnologías? [Reseña del libro: Nuevas tecnologías y educación. Diseño, desarrollo, uso y evaluación de materiales didácticos]. Revista Electrónica de Investigación Educativa.
- Oblinger, D., Hawkins, B. (2006). The myth about online course development: A faculty member can individually develop and deliver an effective online course. educause Review. Vol. 41, n. ° 1, págs. 14-15
- Rochefort, B., Richmond, N. (2011) Conectar la enseñanza y las tecnologías interconectadas, ¿Por qué es importante? La perspectiva de un diseñador pedagógico. Texto impreso.
- Roga, A. (2009) Tecnologías de la información y comunicación y párvulos: Un punto de partida. Revista Perspectiva n 25. Universidad Central
- Santoveña, S. (2012) La formación permanente del profesorado en entornos virtuales de aprendizaje. En: <http://revistas.um.es/reifop/article/view/174821>
- Unesco (2004) Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf>
- Valestianos, G. (2010). A definition of emerging technologies for education. En Valestianos, G. (Ed.) Emerging technologies in distance education (pp. 3-22). Athabasca, CA: Athabasca University Press.

Poesía binaria

Binary poetry

*Luis Bobadillas*⁵

Resumen

La propuesta de una "Poesía Binaria" nace ante el desafío de vincular la Tecnología y el Arte. Una de las figuras icónicas del artista romántico es la de un hombre solitario, de espaldas al mundo y de frente a lo inefable, es decir, mudo frente a lo inexpresable, incapaz de encontrar las palabras o el código preciso con el cual comunicarse. Nada más lejano en principio que la cotidiana imagen del artista sentado hoy en día, de espaldas al mundo, frente a su computador y la interfaz del codificado mundo virtual.

La intención es contar, explicar y argumentar cómo se gestó y cómo se justifica teóricamente un proyecto como "Poesía Binaria", en una línea de toma de conciencia y de reflexión en torno a nuestra forma de expresar en poesía nuestro "temple de ánimo".

Conceptos Claves: Signo, sistema, interfaz, usuario, binario, tecnología.

Abstract

The proposal of a "Binary Poetry" is born from the challenge to link technology and art. One of the iconic figures of the romantic artist is that of the solitary man, with his back towards the world and facing straight to the ineffable, that is, mute towards the inexpressible, being unable to find the words or the precise code to communicate. Nothing more distant in principle than the daily image of the artist sitting today, with his back towards the world, sitting in front of the computer and the interface of the encrypted virtual world.

The intention is to tell, explain and argue how it came to be and how a project

⁵ Recibido Noviembre 2015; aceptado enero 2016

like “Binary Poetry” is justified theoretically, in a line of taking consciousness and reflection around our way of expressing in poetry our “mettle of mood”.

Key Concepts: sign, system, interface, user, binary, technology.

La “Poesía Binaria” nace ante el desafío de vincular la Tecnología y el Arte. Una de las figuras icónicas del artista romántico es la de un hombre solitario, de espaldas al mundo y de frente a lo inefable, es decir, mudo frente a lo inexpresable, incapaz de encontrar las palabras o el código preciso con el cual comunicarse. Nada más lejano en principio que la cotidiana imagen del artista de hoy en día, de espaldas al mundo, sentado frente a su computador y la interfaz del codificado mundo virtual:

Percibimos buena parte de nuestras vivencias a través de una pantalla de televisión, ordenador o móvil, lo que nos ha facilitado muchas tareas rutinarias, pero nos ha convertido a la vez en esclavos del poder mediático y en esclavos tecnológicos desbordados por una cantidad de información tal, que llega en muchos momentos a superarnos (Díaz, 2010).

La intención es contar, explicar y argumentar cómo se gestó y cómo se justifica teóricamente un proyecto como “Poesía Binaria”, en una línea de toma de conciencia y de reflexión en torno a nuestra forma de expresar en poesía nuestro “temple de ánimo”.

I. Del “giro lingüístico” al “giro subjetivo

La racionalidad positivista llevó a pensar a muchos que la “luz” de la razón sería capaz de encontrar la “verdad” y la “esencia” de las cosas. De una manera más compleja, el estructuralismo de la primera mitad del siglo XX dio cuenta que ese “todo” y esa verdad por “develar” era un “sistema” cuyo funcionamiento no pasaba por la suma, sino que por la interrelación de cada una de sus partes. La lingüística estructural de Ferdinand de Saussure permeo a todas las demás “ciencias del pensamiento” con lo que se ha denominado el “giro lingüístico”, en donde la búsqueda consistió en encontrar la lengua, mejor dicho, el código con que se construye la verdad. El sistema de la lengua en esta visión sería complejo y dinámico, pero con una “estructura profunda” portadora de un sentido o significado inmanente y universal. Para la visión estructuralista la literatura aparece como una “anomalía”, que, en vez de converger hacia la univocidad de sentido, se dispersa hacia una pluralidad o lo que peyorativamente algunos

llaman “deriva interpretativa”. Al distinguir el lenguaje natural del lenguaje literario, el primero aparece como instrumental, con una mera función utilitaria y representativa de las cosas y de los hechos; por su parte el lenguaje literario aparece como centrado en una función estética. Desde las distintas funciones del lenguaje, Román Jakobson designa como función “poética” la que embellece el “mensaje” y como función referencial la de da cuenta del contexto.

La perspectiva semiótica del lenguaje planteará en lo fundamental que el lenguaje es la forma como modelamos o comprendemos el mundo. Entendiendo el lenguaje como un conjunto de signos (verbales y no verbales) y de códigos que actúan de forma simultánea. En una etapa que se ha denominado “posestructuralista” la dicotomía del signo entre significante y significado comienza a cuestionarse; los pequeños espacios de indeterminación tienden a transformarse en grades fisuras que terminan por “deconstruirlo” todo. Un cuestionamiento que nos lleva a pensar en cómo hemos naturalizado “todo”, dando por sentado e inalterables ciertas verdades, cómo hemos asumido como significado lo que no es más que el significante de otro significante, de cómo hemos aceptado cómo “objetivo” lo que no es más que la subjetividad de una mayoría circunstancial o la subjetividad de los poderosos.

Si entendemos, pues, que la cultura es un proceso de producción e intercambio de significaciones, es decir, un proceso de apropiación, negociación y confrontación de estas, más que un conjunto fijo de prácticas e interpretaciones, resulta apropiado pensar en la cultura como en un proceso dinámico y no como en una esencia inamovible que se debe defender. La cultura, entendida como sistema dinámico formado por flujos de informaciones, personas y productos, adopta formas diferentes que responden a modelos dinámicos de relación entre individuos, sociedades y territorios (Alsina, 2010).

II. ¿Por qué poesía binaria?

Lo primero que se debe responder es ¿por qué poesía? El lenguaje poético, de manera similar a la pintura, es visual y sintético; lo cual lo aleja de formas más analíticas de expresarse como la narrativa literaria o cinematográfica. Entre más digas, menos espacios dejas para que el receptor llene los “espacios de indeterminación” a los que se refiere Ingarden y con ello empequeñeces el “horizonte de expectativas” del que nos habla Jauss.

¿Por qué binaria?, todo código tradicional se construye con signos binarios. Está el día-la noche; el hombre-la mujer; el bien-el mal; la mentira-la verdad; el uno-el cero; pasa luz-no pasa luz. En principio podría resultar simplista,

reduccionista o esencialista este planteamiento, pero habría que aclarar que una relación binaria no es lo mismo que una relación dicotómica. El error estaría en pensar, la separación de un todo en dos partes, cuando de lo que se trata son de las infinitas combinaciones que podemos crear a partir de finitos elementos y lo más radical: los infinitos “todos” o “mundos” que podemos crear. En principio resulta una paradoja plantear la existencia de más de un “todo”; lo mismo si planteamos que hay más de una “verdad”. El todo sólo puede ser uno y la verdad sólo es verdad en la medida que solo es una. En parte la explicación epistemológica la han dado Kuhn y su teoría de los paradigmas; Popper y su idea del falsacionismo y en forma más reciente Lyotard y la posmodernidad.

Los años 90 del siglo pasado están marcados por el “fin de la guerra fría” y la aparición de los PC (Personal Computers) y poco después el avance de internet. Si la ropa fue la prótesis de nuestra piel; la lanza la prótesis de nuestras manos; los libros la prótesis de nuestros ojos; ¿los computadores serían la prótesis de nuestro cerebro? Un romántico trasnochado y siútico dirá no importa , jamás serán capaces de construir “la prótesis de mi corazón”, pero habría que aclararle a este señor, que ya existen “corazones artificiales”; el con cierto aire de suficiencia nos diría, que no entendemos lo que es una metáfora, que a lo que él se refería es que las máquinas nunca serán capaces de “sentir” y cuando quiera rebatir a este señor, no podré, su imagen pixelada quedará congelada en la pantalla de mi PC porque mi banda ancha no es lo suficientemente potente para seguir bajando su video de YouTube.

Los sistemas informáticos basan su eficiencia en un lenguaje universal y recursivo. Un sistema que nos indexa, codifica nuestras rutinas y es capaz de anticiparse a nuestros deseos. Una vez que “nos conoce” nos ofrece lo que cree son nuestros gustos y es capaz de anticiparse a nuestras decisiones. “Las nuevas tecnologías alteran culturalmente nuestra percepción del cuerpo humano, que pasa de ser un sistema autorregulado de forma natural a un objeto controlado artificialmente y transformado electrónicamente” (Kac, 1998).

Para la poesía no hay eficiencia ni comandos rápidos que me ahorren pensar o decidir, más bien la poesía es subversiva y problemática, por ello Platón, quien en su juventud había sido poeta, en su madurez reflexiva al escribir su “República”, dejó claro que había que dejar afuera a los poetas. Pero la poesía puede llegar sin invitación, la poesía puede emerger o sumergirse en los intersticios de cualquier lugar. “Por medio del límite, lo estético se libera de las ataduras de lo socialmente correcto y hace del arte el lugar de convergencia de un sinfín de desocultamientos” (Roncallo, 2009).

III. De la interfaz de Marxs a la interfaz de *Windows*

La propuesta poética es utilizar los mismos códigos e íconos de la informática para visibilizar la angustia en un aparente entorno hecho para evitarla, apropiarme de un espacio y alegorizar el malestar por el olvido de una historia encapsulada en un mundo individualista, e impersonal. “Apropiación de lo técnico como arma de poder. La aparición del ordenador como herramienta creativa presenta por primera vez en la historia una estructura bicéfala que permite reproducir estructuras y procedimientos específicos del poder a la vez que se trabaja contra ellos, por lo que se convierte en un arma de doble filo en la que lucha y resistencia se debaten contra la doctrina preestablecida” (Díaz, 2010).

Mi propuesta no se centra en el “hardware” de la tecnología, más bien en el “software” y específicamente en el sistema operativo “Windows” como la gran “interfaz”, la gran “ventana” a través de la cual vemos el mundo desde fines del Siglo XX. Si bien existieron otras formas alternativas como *Linux*, *Windows* hegemonizó la forma de acceder a la informática, desde la década de los 90 y la década de principios del siglo XXI.

Probablemente para un joven de hoy, más que un PC, le será más familiar su celular y el sistema operativo Android. Pero bajo un sinnúmero de innovaciones, de las que no me puedo y no es necesario hacerme cargo, lo que subyace es una “interfaz” que intenta cada vez ser más “amigable”, facilitadora. No hay una sino varias interfaces sobrepuestas unas sobre otras, como distintas capas, como distintas pieles. “Nuestra época ya no es la de la reproducibilidad técnica, sino la de la simulación electrónica, que tiene como rasgo definitorio una nueva condición de lo visual y de la representación dominada por la inestabilidad” (Alberich, 2002).

Del mismo modo que el cine evolucionó hasta perfeccionar la forma de entregar en la velocidad justa una fotografía tras otra para crearnos la ilusión de movimiento, con la velocidad del Windows de hoy, ya no alcanzamos a ver la pantalla oscura de su inicio. Es precisamente con esta “pantalla oscura” con que inicio mi trabajo:

```

Modo seguro
Descomprimos el archivo
Creamos una nueva carpeta
Copiamos todos los archivos del disquette al directorio de
nuestra VIDA

Use las teclas de dirección Arriba y abajo para resaltar
la opción.

C:/DOS enamorados para evitarse la pena de quedar el uno sin
otro

Decidieron morir juntos
ELLA se fue Arriba

Por amar a MARXS por sobre todas las cosas

EL se fue a abajo

Por amarla a ella

Por sobre todas las cosas |

```

La idea es presentar la pantalla oscura “anormal”, aquella con que Windows nos avisa que hay que un error en la partida, lo que habitualmente pasa cuando el equipo no ha sido apagado adecuadamente, y nos da instrucciones de cómo utilizar un “modo seguro”.

En el fondo negro resaltan las letras blancas de un texto que en forma enunciativa (narrativa) nos cuenta la historia de amor de “DOS enamorados” en que DIOS ha sido reemplazado por MARXS, en esa frase aludo al mandamiento cristiano “Amarás a Dios por sobre todas cosas”; las direcciones Arriba y el Abajo han reemplazado al cielo y al infierno respectivamente. “Aparte del acceso directo al mundo real (mediante la interfaz de los sentidos), se abre una segunda posición de observación a partir de una posición imaginaria de observador. ¿Es la llamada realidad objetiva tan sólo el lado endo de un mundo exo?” (Weibel, 2001).

La “interfaz” con que occidente leyó el mundo durante muchos siglos fue el cristianismo, los revolucionarios de la izquierda latinoamericanos de los 60 hasta los 90 del siglo pasado leyeron el mundo con la “interfaz de Marx” que no es lo mismo que decir con “códigos marxistas”. La “interfaz de Marx” son todos los que al igual que la biblia se quedaron con lo que otros interpretaron de ella, con los “espectros de Marx” diría Derrida.

Todas las interfaces modernas presentan la información en ventanas de tamaño ajustable superpuestas una encima de otra, como un montón de papeles sobre un escritorio. En la interfaz de ventanas, los dos opuestos –el montaje temporal y el montaje dentro de una sola toma– finalmente se unen. El usuario se enfrenta con un montaje dentro de una sola toma –cierto número de ventanas que se hallan presentes a la vez, cada una de las cuales se abre a su propia realidad (Manovich, 2002).

Finalmente aparece la imagen del sistema operativo *Windows XP*, el más popular de los sistemas *Windows* y que actualmente está discontinuado. Su colorido nos tranquiliza y nos da a entender que el equipo se ha iniciado “normalmente”.



IV. La exactitud y eficiencia de Excel

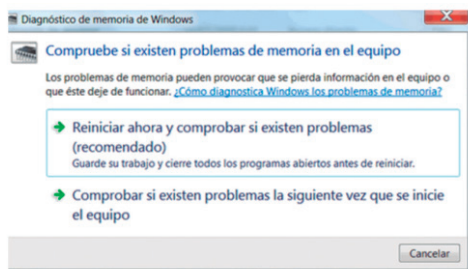
¡SILENCIO!					
Siempre que te pienso					
comienzo por tus					
	0	J	0	s	
Después de la última					
línea de tu confesión					
recostaste la cabeza y la					
pusiste debajo de tu ayer.					
No sé si tú o yo					
fue el que siguió					
huyendo,					
Si tú o yo					
fue el que se quedó					
escondido.					
ESTÁS	ESTÁS	ESTÁS	ESTÁS	ESTÁS	ESTÁS
PORMEDIO	DE	SUAMATORIA		TOTALmente	

Una página Excel representa la eficiencia de un sistema en donde los individuos son una cifra en la operatoria de quienes deciden nuestro destino. La palabra Silencio se construye con letras y números, está ennegrecida y en signos de exclamación, es un grito, una orden a quedarnos callados. El miedo nos hace obedecer, pero no nos impide pensar, porque pensar está más allá de nuestra voluntad. “Siempre que te pienso comienzo por tus ojos”.

Está el recuerdo de “quien confesó” ¿un prisionero después de la tortura? El “DONDE ESTÁN”, que ondeó en los carteles de los familiares de detenidos desaparecidos durante la “Dictadura militar en Chile”, es un dato estadístico que se empequeñece, es un simple Estás que se diluye casi desaparecer totalmente y quizás sobreviva EN FORMA TOTAL en la mente de quienes los amaron.

V. La memoria

Pero quieren hacer desaparecer su cuerpo para que no nos quede su recuerdo



La frase inicial es una alusión a la desaparición del cuerpo de los detenidos desaparecidos. Lo siguiente es un recuadro en donde Windows sale a nuestro rescate, nos previene de los problemas de memoria y como los “malos recuerdos” podrían hacernos “dejar de funcionar”, “guarde su trabajo” (cuide su trabajo), reiniciar el equipo (dar vuelta la página).



En el código de barras está simbolizada la “indexión” a la cual hemos sido sometidos, POEMIAS es una “alteración” de POESIAS, la idea es producir cierta ambigüedad. Alfredo-Ortiz, es mi seudónimo.

Luego en una imitación del lenguaje de programación muestro, el otro lado, el reverso, lo que no vemos detrás de la armónica y colorida página web.

.....
Ctrl+U

KEYWORDS” contiene=” “-//URGENTE // SE_DECODIFICA_LA_FUENTE
“hoy://Darwwwin se Escapó y está perdido entre las calles de su ADN. /
<! Los datos están inconclusos_alguien Suprimió 3 hojas y arrugó otras 7 que
hablaban de amor. “>

<Marxistas transgénicos fundan el NEOmarxismo.

<head id=”ctl00_Head1”><title>Enterados

.....
También está la idea de crear la idea visual de un teclado y hacer referencias a personajes y conceptos científicos como: Darwin y el ADN. El amor “Suprimido” y un Marx desvirtuado (transgénico). Finalmente la ambigüedad de ENTER y el darse por enterados.

La parte siguiente del poema es una alusión a la fotografía, del momento “congelado” y luego la tipificación de distintas clases de individuos.

.....
LA ESPERA ES COMO ESTAR POSANDO PARA UNA 1NTERM1NABLE FOTOGRAFÍA

_alfindelace.csso” />< Está el ruido del portazo de los que decidieron marcharse.

=” Están las sombras de quienes se quedaron por miedo y balbucean al hablar.

=” Todo lo demás contiene= el Typo de quietud de los seres comunes y corrientes.

Justo en Medio = ¡ACERTADO!

Justo en Medio = mediocre

Justo en la MEDIA = normal

<body>

En esta parte del poema está el recuerdo de los que ya no están, de los que murieron solos, cuyos cuerpos fueron despedazados y quedó la fotografía y el recuerdo de quien sobrevivió. La “mirada sujeta” es una alusión a los ojos vendados de un prisionero.

.....
 De pie y sujeta la mirada y tus manos tan solas de otras manos.
 El final de la palabra que logró escapar //delencierrodeloquenodijimos//.
 Tus manos fueron go_te_an_do_el_sue_lo
 Tus_ojos_fue_ron_ca_yen_do_//so_bre_Y_de_bajo_de_ca_da_co_sa.
 ESAS MANOS QUE TOMÉ MIENTRAS ME MIRABA EN ESOS OJOS//
 Estás Estás Estás No estás No estás No estás No estás Telegrafía tu ausencia
 y=UDI-sin"></meta><su apodo indexado a name="COPYRIGHT"



**¡Qué difícil decidir!
 ¿Suspenderte? ¿Apagarte? ¿Reiniciarte?**

En la parte final, las opciones se transforman en preguntas que quedan sin respuestas. ¿Cómo seguir después de tanto sufrimiento? ¿Cómo decidir entre opciones que no pedí?

Palabras finales

No es fácil hablar de uno mismo, no por modestia, sino por la complejidad que significa desdoblarse, situarse en la perspectiva que nos distancia y a la vez nos reencuentra. Estamos más acostumbrados a justificarnos con los demás y si

bien podemos tener la habilidad de engañar a otros se hace muy difícil hacer lo mismo con uno mismo.

La explicación de mi trabajo no fue otra cosa que responder ¿por qué escribí?:

*Ahora que quizás, en un año de calma,
piense: la poesía me sirvió para esto:
no pude ser feliz, ello me fue negado,
pero escribí.*

Enrique Lihn

BILIOGRAFÍA

- Alberich, J. (2002) En tránsito 7.0 Apuntes para una estética de los entornos digitales. Ed. UOC
- Alsina, P. (2010) De la digitalización de la cultura a la cultura digital Ed. UOC
- Kac, E. (1998) El arte transgénico. Leonardo Electronic Almanac (ISSN 1071-4391), Vol. 6, N. 11
- Díaz, P. (2010) Nuevas posiciones críticas de la creación artística. Cultura digital y vida cotidiana en Iberoamérica: Una revisión crítica más allá de la comunicación. Número 73 agosto - octubre 2010
- Manovich, L. (2002) La vanguardia como software. Ed. UOC
- Roncallo, S. (2009) Arte y tecnología: los retos éticos y políticos del arte transgénico - Revista Colombiana de Bioética, vol. 4, núm. 1, enero-junio, 2009, pp. 129-152 Universidad El Bosque Bogotá, Colombia
- Weibel, P. (2001) El mundo como interfaz: Ciencia y cultura, diciembre-febrero, año/vol. 7, número 040 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Colaboradores

Collaborators

María Patricia Astabururaga Valenzuela

Educadora de Párvulos, Diplomada en Políticas Educativas, Magister en Liderazgo, Gestión y Administración Educacional. Académico de la Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia y Coordinadora General de Formación Pedagógica de la Escuela de Educación de la Universidad Mayor. Publicaciones recientes: “Tiempo Educativo destinado al Aprendizaje en Sala Cuna”, Revista Educación Genuina, Universidad Mayor, 2015; Cap. 8 libro “Escuela de Siete Pétalos”, de Noemí Paymal: “Siete Áreas Pedagógicas para la Universidad del Siglo XXI”, año 2015.

Jaime Martínez Iglesias

Doctor en Artes Visuales y Educación, por la Universidad de Barcelona y Máster en Entornos de enseñanza Aprendizaje mediados por tecnologías digitales, por la Universidad de Barcelona. Actualmente es docente en cátedras de artes plásticas en carreras de las Universidades Cardenal Silva Henríquez y Universidad Central de Chile, entre otras.

Ana Roga Rojas

Educadora de Párvulos, Licenciada en Ciencias de la Educación, Magíster en Administración Educacional y Planificación Curricular. Docente en formación inicial y continua de Educadoras Párvulos en informática educativa. Ha participado en diversas iniciativas que favorecen la integración de TIC en educación.

Luis Bobadilla

Profesor de Lenguaje y Comunicación, Magister en Literatura y Artes Visuales © por la Universidad de Talca.

Reviews

Reseñas

Cuaderno de Educación Infantil N°5: “Temas para el análisis de la educación parvularia chilena y sus desafíos” elaborado por las destacadas docentes y doctoras María Victoria Peralta, Verónica Romo y Ofelia Reveco.

Editado y Publicado por el Instituto Internacional de Educación Infantil (IIIDEI) de la Universidad Central de Chile.

El texto tuvo su lanzamiento en ceremonia inaugurada con palabras del decano de la Facultad, Dr. José Luis Reyes, quien destacó la trascendente labor de María Victoria Peralta como directora del Instituto Internacional de Educación Infantil y el gran aporte a la educación que ha hecho a través de sus constantes publicaciones, sobre todo en un año tan acontecido por la reforma educacional.

El texto da cuenta, tal como lo expuso la Dra. Jocelyn Uribe Chamorro, directora de la Escuela de Educación Parvularia, quien estuvo a cargo del análisis del cuaderno, del resultado de una recolección de antecedentes acerca de los desafíos que tiene hoy la educación parvularia chilena. La recopilación comenzó en el marco de la celebración de los diez años del Magíster en Innovación en Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación dirigido por la Dr. María Victoria Peralta, y concluyó en marzo del presente año en el Cuaderno de Educación Infantil N°5.

**Máquinas de vanguardia:
Tecnología, arte y literatura en el siglo xx
Editorial sexto piso. Mexico
Rubén Gallo 2014**

En este libro, Rubén Gallo revisa en profundidad la relación entre la revolución tecnológica y las producciones culturales del siglo XX mexicano. En cinco grandes temas, el autor analiza el impacto artístico que tuvo la invención de tecnologías como la cámara fotográfica, la máquina de escribir, la radio, el cemento en las vanguardias artísticas de la época. Estos medios generaron una transformación radical en las ideas de arte, cultura y sociedad. Por otra parte se revisan los posicionamientos críticos adoptados por los intelectuales de la época respecto de las tecnologías.

Se analiza el mural que pintó Diego Rivera para la Ford en Detroit, para lo que previamente se requirió una gran investigación en las fábricas, de la cual se obtuvo información concluyente sobre los sistemas, máquinas y otros dispositivos de las fábricas. No obstante, para pintar, Diego Rivera no se atrevió a utilizar

nada más que las herramientas por él ya conocidas. Otro ejemplo, es el del escritor Mariano Azuela, quien probablemente fue el primer autor mexicano de su generación en terminar una novela utilizando una máquina de escribir.

La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas

Barcelona: octaedro

Sancho Gil, J.M. y Alonso Cano, C. (2012)

En este texto se aborda los problemas que surgen cuando se decide integrar las tecnologías en la educación, mediante el estudio que hace de cuatro centros innovadores, de educación primaria y secundaria que se han implementado con medios tecnológicos. El libro expone el proceso de un proyecto de investigación y sus resultados en relación con a las repercusiones que supone la consideración de TIC como base para la innovación y la mejora de los resultados en la educación obligatoria. En los centros estudiados el foco ha sido puesto en el poder educativo, más que en el tecnológico, y de forma deliberada defienden un enfoque sobre los medios, que evidencia una preocupación profunda que tiene que ver más con el cambio y la innovación educativa que por las bondades de los artilugios, dispositivos y artefactos que las tecnologías proveen. No ocultan ni disimulan que la clave del entramado sobre el uso de los medios tecnológicos no está en las herramientas, ni en los artefactos que a veces empañan la mirada de los que quieren y no saben o no pueden seguir el paso a este imperativo tecnológico, sino en la relación y negociación que las partes involucradas en la enseñanza digital puedan construir.

*Editorial
criteria*

*Criteria
Editoriales*

Propósitos

PERSPECTIVA se propone:

- Rescatar el patrimonio histórico de la educación parvularia.
- Promover el diálogo académico sobre la educación parvularia en general.
- Difundir la investigación científica sobre niños y niñas en edad preescolar.

Alcance

PERSPECTIVA entiende la educación parvularia como el nivel del sistema educacional que se ocupa de la formación integral de niños y niñas menores de seis años de edad, distinguiendo dos ámbitos de interés: macro (factores políticos, legales, filosóficos, culturales, económicos, entre otros, que inciden en la condición y educación infantil) y micro (tales como aspectos relacionados con currículum, formas de atención, formación de educadores, aspectos teóricos, metodológicos y éticos del nivel parvulario).

PERSPECTIVA acoge contribuciones de carácter local, nacional y/o internacional, con el compromiso autoral de su originalidad y la exclusividad para su publicación en esta revista especializada, dependiente de la Facultad de Ciencias de la Educación.

PERSPECTIVA es una revista académica de la Universidad Central de Chile, cuya periodicidad es bi anual, teniendo como plazo máximo para la recepción de manuscritos el 15 de Mayo y el 15 de Octubre de cada año.

PERSPECTIVA publica un número de otoño, en junio o julio y un número de verano en noviembre o diciembre de cada año⁶.

Pilar Calderón – Jocelyn Uribe Chamorro – Verónica Romo López.

Comité Editorial

⁶ Diversos motivos atrasaron la publicación de los números correspondientes a 2013; en consecuencia, solicitamos a Ud. su valiosa y amable colaboración para agosto del presente año 2014.

CRITERIOS EDITORIALES

Los académicos e investigadores interesados en publicar en *Perspectiva* deben seguir la estandarización para sus textos, de acuerdo a las normas internacionales (APA):

- Ser inéditos, teniendo una estructura didáctica, con un título alusivo al contenido global, el nombre del autor incluyendo los dos apellidos y la afiliación institucional.
- Contener **un abstract** de entre cinco a diez líneas y mencionar tres a cinco palabras claves. En ambos casos, en **español e inglés**.
- Incluir **una presentación del autor/a de entre 5 a 8 líneas**, donde se señalen, por ejemplo, títulos, grados, líneas de trabajo o investigación, lugar de trabajo, publicaciones.
- La tipografía debe ser Times New Roman o Arial, en tamaño de letra 11, interlineado 1,5, con márgenes superior e inferior de 2,5 cm. y derecho e izquierdo de 3 cm., configurado en tamaño carta.
- En el caso de citas textuales de otro texto se deben citar entre comillas y en cursiva, indicando claramente el apellido del autor, el año de la publicación y las páginas consultadas, por ejemplo (Kuhn, 1970:13:21), permitiendo que la referencia completa del texto referido se incorpore al final.
- Se recomienda prescindir de las notas al pie de página, a fin de no recargar innecesariamente la exposición, privilegiando así una lectura fluida y secuencial del texto.
- Tener una extensión máxima de quince y un mínimo de cuatro carillas en tamaño carta, incluyendo las referencias bibliográficas.
- En la bibliografía final se debe indicar claramente el apellido paterno y primer nombre del autor consultado (en caso de ser más de tres autores se sugiere la convención et al.), título completo del texto (si es artículo de revista, prensa escrita o presentación en conferencia, seminario o congreso se pone entre comillas más el nombre del medio escrito o evento en cuestión, en letras mayúsculas simples; si es libro, en letras mayúsculas en negrita), editorial u organismo encargado de la edición, ciudad y año. En el caso de eventos académicos, se sugiere añadir la fecha de realización.

La estructura de los textos debe seguir los siguientes lineamientos:

Estructura artículo resultado de investigación:

- Título del artículo, en español e inglés
- Autor debajo del título

- Título profesional
- Institución de desempeño laboral
- Correo electrónico
- Resumen y Abstract, párrafo no mayor a 150 palabras.
- Palabras clave y keywords: mínimo tres
- Introducción: presentación del objetivo de la investigación, tipo de investigación, metodología y breve marco de referencia conceptual.
- Resultados: principales logros coherente con los objetivos de la investigación
- Discusión. Relación de los resultados de la investigación con otros autores y teorías.
- Conclusiones
- Bibliografía citada en texto.

Estructura artículo de Reflexión

- Título del artículo, en español e inglés
- Autor debajo del título
- Título profesional
- Institución de desempeño laboral
- Correo electrónico
- Resumen y Abstract, donde se exprese la tesis central del artículo, los autores y teorías principales para sustentarla. Párrafo no mayor a 150 palabras
- Palabras claves y keywords: mínimo cinco, en español e inglés
- Desarrollo: texto desarrollando la tesis inicial, concluyendo en torno a ella (tipo ensayo argumentativo).
- Bibliografía citada en texto.

Estructura artículo de experiencia

- Título de la experiencia, en español e inglés
- Autor debajo del título
- Título profesional
- Institución de desempeño laboral
- Correo electrónico
- Resumen y Abstract, donde se exprese la tesis central del artículo, los autores y teorías principales para sustentarla. Párrafo no mayor a 150 palabras
- Palabras claves y keywords: mínimo cinco, en español e inglés
- Contexto de la experiencia: problema o necesidad que le dio origen, tiempo

de la experiencia, población a la que se dirige, objetivo, metodología utilizada en su desarrollo y referencia de la (s) teoría(s) que la sustentan.

- Resultados: logros significativos, sistema de valoración de los logros y productos de la experiencia.
- Proyecciones de la experiencia: réplicas, validaciones, otros aspectos de continuidad.
- Bibliografía citada en texto.

El Comité Editorial se reserva el derecho de someter a revisión los artículos, recomendar los cambios que considere pertinentes o devolver los que no cumplan con las pautas exigidas. Igualmente, se reserva el derecho de publicarlos.

PROCESO DE CONVOCATORIA Y EDICIÓN

ACTIVIDAD	FECHAS	
	Otoño	Verano
Publicación de convocatoria	enero	mayo
Recepción de artículos	abril	septiembre
Clasificación del material comité editorial	mayo	octubre
Evaluación de artículos	mayo	octubre
Aceptación de artículos para edición	Mayo - junio	Octubre - noviembre
Edición de la revista	Junio - julio	Noviembre - diciembre

Los textos deben enviarse a nombre de Comité Editorial de Perspectiva, Escuela de Educación Parvularia, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central de Chile, Santa Isabel 1278, Santiago de Chile. También se recibe correspondencia en perspectiva@ucentral.cl y jlreyes@ucentral.cl.

**Universidad Central de Chile
Facultad de Ciencias de la Educación
Escuela de Educación Parvularia
Revista Perspectiva**

DERECHOS DE AUTOR

Yo _____
con documento de identificación N° _____
autorizo la publicación del artículo titulado _____
_____ en la Revista Perspectiva,
con registro ISSN: 0716-4262.

Como autor/a del artículo, soy responsable de su respectivo contenido y cedo los derechos patrimoniales a la Universidad Central de Chile, para que ésta los pueda publicar las veces que considere necesario y soy también consciente de que no tendré ninguna retribución económica por parte de la institución, por tratarse la Revista Perspectiva de una publicación académica y no comercial.

A partir del momento de circulación de la revista, tengo claro que no puedo hacer otra publicación del artículo en ningún medio similar.

Firma del articulista, con documento de identidad

Ciudad y fecha
