



BOLETÍN EDUCATIVO

REVISTA PERSPECTIVA EDUCACIONAL

Boletín N° 4

Abril 2016

www.perspectivaeducacional.cl

A la comunidad Educativa:

Perspectiva Educativa es una revista de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso de divulgación científica especializada en Educación y Formación de Profesores. Recibe periódicamente artículos de investigación y artículos teórico-reflexivos en las áreas de gestión educacional, políticas educativas, currículum, evaluación, didácticas generales y específicas, educación inclusiva, nuevas tecnologías de la educación y comunicación, formación docente inicial y continua, y temas afines. En esta ocasión, se presenta el *Boletín Educativo N° 4*, destinado a compartir con la comunidad educativa una síntesis de cinco artículos publicados en la revista en el año 2015, para contribuir a la difusión y actualización de conocimientos sobre temas educativos. El Boletín está dirigido al profesorado y los equipos directivos de los establecimientos educacionales, principales protagonistas de las transformaciones y cambios que se requieren para avanzar en la calidad de la educación. A continuación, se presenta una breve descripción de los artículos.

1

¿CÓMO APOYAR EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS Y PADRES CON TDAH? *Mónica Fontana Abad y Zahra Ávila Jiménez, Universidad Complutense de Madrid, España.*

Fontana y Ávila evaluaron la eficacia de un programa para el desarrollo de la inteligencia emocional de niños (as) entre 6 y 12 años y de sus padres, realizando mediciones pretest-postest de una serie de variables, entre las cuales se encontraban: atención emocional, claridad emocional, reconocimiento de emociones ajenas, reconocimiento y control de las propias emociones, motivación intrínseca y control de las relaciones.

2

¿QUÉ SIGNIFICA EDUCAR EN LA DIVERSIDAD DENTRO DE UN MARCO INCLUSIVO? *Diego Jesús Luque Parra y María Jesús Luque Rojas, Universidad de Málaga, España.*

En su artículo, los autores Luque Parra y Luque Rojas, entablan una discusión teórica respecto a los aspectos psicopedagógicos de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). La discusión tiene por objetivo favorecer en los profesionales de la educación y sus agentes el pensamiento-acción en inclusión, de tal manera que desde creencias positivas hacia la inclusión se puedan entablar procesos de enseñanza y aprendizaje ajustados y con éxito

3

¿QUÉ NIVEL DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS ARITMÉTICOS ALCANZAN LOS ESTUDIANTES DE ESCUELAS MUNICIPALES DE TALCA? *René Valdés Morales, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.*

Valdés Morales desarrolló una investigación cuantitativa, donde aplicó una prueba de problemas de enunciado verbal con el propósito de caracterizar el tipo de ejercicios que resuelven los estudiantes de cuarto básico de escuelas municipales vulnerables de la comuna de Talca.

4

¿CÓMO PUEDE FAVORECER EL USO DE TIC A LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS? *Liliana Leticia Moreno Romero, María José Rochera Villach, Universidad de Barcelona, España.*

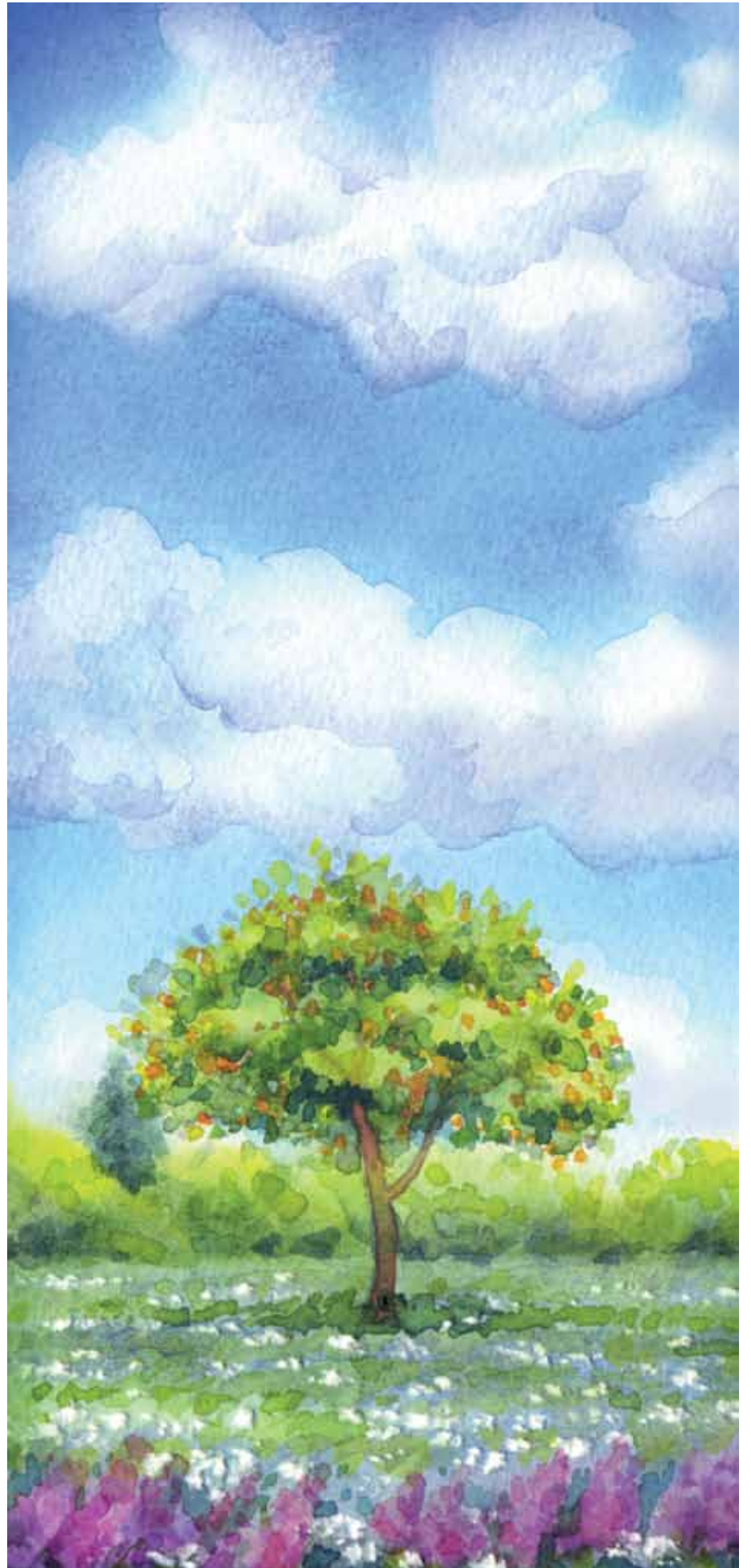
El estudio analiza las congruencias y discrepancias entre las concepciones acerca de la evaluación y el feedback con uso de Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y lo que, en definitiva, se concreta en las prácticas docentes en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de dos docentes; una profesora de matemática y una profesora de inglés.

5

¿CÓMO CONTRIBUYEN LAS COMPETENCIAS DRAMÁTICAS AL DESARROLLO PROFESIONAL DEL EDUCADOR INFANTIL? *José Michel Salazar.*

El artículo corresponde a una investigación-acción cuyo objetivo es comprender cuál es la contribución de las competencias dramáticas al desarrollo profesional del educador infantil. Para ello los investigadores y las educadoras infantiles colaboradoras, emprendieron un proceso investigativo que relacionaba principios epistemológicos, metodológicos, artísticos y pedagógicos.

Con ello lograron establecer dos propuestas de trabajo, que involucran tanto el juego como las técnicas teatrales, permitiendo a las educadoras infantiles reflexionar y revalorizar el potencial de la actividad dramática.



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO



¿CÓMO APOYAR EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS Y PADRES CON TDAH?

Resumen del artículo "EFICACIA DE UN PROGRAMA CONJUNTO DE DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA PADRES E HIJOS CON TDAH", Mónica Fontana Abad y Zahra Ávila Jiménez, Universidad Complutense de Madrid, España.

Fontana y Ávila evaluaron la eficacia de un programa para el desarrollo de la inteligencia emocional de niños (as) entre 6 y 12 años y de sus padres, realizando mediciones pretest-postest de una serie de variables, entre las cuales se encontraban: atención emocional, claridad emocional, reconocimiento de emociones ajenas, reconocimiento y control de las propias emociones, motivación intrínseca y control de las relaciones.

¿QUÉ SE SABE ACERCA DEL TDAH?

POBLACIÓN AFECTADA

El Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH) afecta entre 2 y 5% de la población infantil, de los cuales el 40% manifiesta fracaso escolar.

PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS

El TDAH se caracteriza por tres síntomas diagnósticos: inatención, impulsividad e hiperactividad. Investigaciones más recientes indican que también se pueden observar déficits desde el punto de vista emocional como: la

identificación de emociones propias y ajenas y la regulación de sus emociones, en especial, cuando se trata de emociones negativas. Estos déficits afectan las relaciones sociales, la autoestima, el rendimiento académico y genera conflictos familiares.

TDAH EN ADULTOS

Por lo general, los adultos no presentan síntomas tan evidentes como los niños, ya que estos con la edad se suavizan o transforman, pero en el caso de los aspectos relacionados con la inteligencia emocional, no parecen presentar mayores cambios en el transcurso del tiempo.

TDAH EN LA DINÁMICA FAMILIAR

Las familias con integrantes que presentan TDAH se ven desafiadas en varios aspectos. Los niños y niñas con TDAH requieren estrategias específicas para la crianza, tienen una tendencia a ser más desobedientes, impulsivos e inestables en su comportamiento. Tales características provocan en los padres estrés e insatisfacción respecto a su rol parental, lo que los lleva a tener un nivel más bajo de tolerancia a las conductas de su hijo/a y a desarrollar un estilo más autoritario de crianza. Todo esto lleva a un círculo vicioso de interacciones negativas que pueden afectar en el correcto desarrollo del niño.

¿DE QUÉ MANERA LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS PADRES AFECTA EL DESARROLLO DE SUS HIJOS?

Las deficiencias en la inteligencia emocional de los padres provocan un efecto en cadena, que puede repercutir en efectos nocivos para el correcto desarrollo de los hijos y para el núcleo familiar, en general. Así lo muestra el siguiente esquema:

¿QUÉ CARACTERIZA A LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS NIÑOS/AS CON TDAH?

Comparando las percepciones que tenían los niños y niñas de su propia inteligencia emocional, con las percepciones que tenían sus padres y con las conductas observables, se encontraron déficits en la capacidad de introspección de los niños/as con TDAH, conclusión que coincidía con lo encontrado en otros estudios. En los ámbitos de reconocimiento de las emociones propias, el control de ellas y la motivación intrínseca, las percepciones que tenían los niños y niñas de sí mismos era mucho más alta, si la comparamos con la concepción de sus padres.

Respecto de ciertas características generales, es necesario destacar que las dificultades más relevantes se encuentran en el control de sus emociones y el desarrollo de una motivación intrínseca (debido a los problemas de desatención e impulsividad). Pero, por otro lado, no suelen tener problemas con el establecimiento y control de relaciones interpersonales, aunque sí poseen dificultades para identificar las emociones del resto y desarrollar así la empatía, en especial, cuando se trata de emociones negativas como la envidia, el miedo, el enfado y la vergüenza. Otras emociones

sí pueden reconocerlas con mayor facilidad: como son el caso de la alegría y la tristeza.

¿QUÉ SE LOGRÓ CON EL PROGRAMA?

Se determinó que los niños y niñas reflejaron algunas mejoras en el control de sus emociones, el reconocimiento visual de estas y la identificación de emociones ajenas. También, se notó una mejora en su introspección: en los resultados de los postest habían más coincidencias entre lo que manifestaban los padres y lo que manifestaban los hijos que como sucedió en los pretest.

También, los resultados indicados por los padres mostraron una mejora significativa en el reconocimiento y control de sus emociones, en el reconocimiento de emociones ajenas y en el establecimiento y control de relaciones sociales.

Es necesario aclarar que las mejoras más significativas se dieron en dimensiones de aprendizaje más inmediato debido a la corta duración del programa (doce sesiones de una hora cada una). A esta situación, se le atribuye la presencia de cambios menores en otras áreas como, por ejemplo, la motivación intrínseca.

Baja atención de los Padres hacia sus propias emociones

Dificultades en el reconocimiento de sus emociones

Poco vocabulario emocional en las interacciones

Dificultades para controlar los efectos de sus emociones

Repercusiones para el desarrollo de los niños/as

Efectos negativos sobre el núcleo familiar

¿Te ayudó esta información? Encuentra el artículo completo en: www.perspectivaeducacional.cl > Vol. 54, N°2 (2015).

¿QUÉ SIGNIFICA EDUCAR EN LA DIVERSIDAD DENTRO DE UN MARCO INCLUSIVO?

Resumen del artículo "ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO: ASPECTOS PSICOPEDAGÓGICOS EN UN MARCO INCLUSIVO", Diego Jesús Luque Parra y María Jesús Luque Rojas, Universidad de Málaga, España.

En su artículo, los autores Luque Parra y Luque Rojas, entablan una discusión teórica respecto a los aspectos psicopedagógicos de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). La discusión tiene por objetivo favorecer en los profesionales de la educación y sus agentes el pensamiento-acción en inclusión, de tal manera que desde creencias positivas hacia la inclusión se puedan entablar procesos de enseñanza y aprendizaje ajustados y con éxito.

¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y QUÉ SE REQUIERE PARA AVANZAR HACIA ELLA DESDE UNA EDUCACIÓN INTEGRADORA?

La Integración ha generado numerosos avances para nuestras escuelas, pues ha conseguido mediante una serie de medidas, asegurar la igualdad de las personas ante la ley, apoyando las necesidades específicas de los individuos. En relación a la educación, esta ha iniciado un proceso de ruptura del currículum cerrado, ha cuestionado e intentado eliminar la segregación por discapacidad u otras diferencias, ha logrado una actitud más proclive a una atención individualizada y una mejor

disposición por parte del profesorado.

Pero aún, es necesario seguir avanzando en las actitudes y formación del profesorado y en la construcción de una escuela de pertenencia, aceptación y apoyo, que trate la satisfacción de las necesidades de todos sus estudiantes. La Educación Inclusiva es un tipo de educación que elimina todas las formas de discriminación, ofreciendo una educación de calidad para todos y respondiendo a las necesidades de cada estudiante de manera equitativa. Todo este proceso va acompañado de los valores de tolerancia, aceptación y respeto de las diferencias en el marco de una comunidad diversa.

¿CUÁL ES LA DIVERSIDAD QUE DEBEMOS ATENDER?

Se entiende por atender la diversidad al conjunto de acciones educativas que dan respuesta a las necesidades de todos los estudiantes, persiguiendo tres objetivos:

- ▶ Evitar la aparición de problemas y dificultades
- ▶ Paliar las disfunciones que hayan podido surgir
- ▶ Favorecer el máximo nivel de desarrollo de los estudiantes

Estas necesidades que se deben atender son las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Las NEAE, en un marco inclusivo, no son

entidades diagnósticas, sino elementos operativos de la práctica educativa, es decir, no se rotula a los estudiantes, por el contrario, se identifican las necesidades de cada uno y se trabaja considerándolas de manera individual. Estas necesidades pueden ser:

TRASTORNOS DEL DESARROLLO

Son deficiencias o dificultades que se originan en la infancia en relación a funciones ligadas a la maduración del Sistema Nervioso Central. Se manifiestan como una disfunción o dificultad del funcionamiento intelectual general y de la conducta adaptativa.

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Se incluyen dentro de los trastornos como "trastornos específicos del aprendizaje". Se manifiestan como retrasos en el desarrollo de funciones psicológicas: lenguaje, atención, memoria de trabajo, procedimientos de regulación del pensamiento, en otras.

DISCAPACIDAD Y TRASTORNOS GRAVES O CRÓNICOS

Consiste en un estado en el que se poseen restricciones para la participación y se tiene menor grado de habilidad o ejecución en el desarrollo de

capacidades. El grado de este estado depende de factores individuales y de contexto; es decir, no solo depende de las dificultades que pueda tener la persona sino también de qué tan adecuado esté su contexto para lidiar con esas dificultades (como, por ejemplo, la presencia de rampas en lugar de escaleras para personas en silla de ruedas).

DESVENTAJA SOCIOCULTURAL

Se refiere al menor conocimiento o nivel de desarrollo cultural de una persona o grupo de personas que quedan en una situación de inferioridad (solo por diferencias culturales). Es el caso de los extranjeros o de los grupos étnicos diferentes a la mayoría (entre otros), que se ven limitados en su desarrollo social y personal o desmotivados por las circunstancias.

¿QUÉ SIGNIFICA PARA LA ESCUELA Y SUS PROFESORES IMPLEMENTAR UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA?

CAMBIAR LA CONCEPCIÓN DE LO QUE ES "NORMAL"

La normalidad se suele considerar como algo estadístico, donde existe una norma deseable y aquello que está fuera de la norma, que es menos frecuente e indeseable. Lo que se propone como normal para la escuela inclusiva es la amplitud de

personas y situaciones: la diversidad. El considerar la normalidad de esta forma trae tres implicancias:

1. Las diferencias son normales, las conductas segregadoras son anormales.
2. La atención específica no se provee cuando un estudiante es diagnosticado como fuera de la norma, sino que cuando se observan necesidades específicas.
3. El desarrollo no está determinado, puede ser modelado favorablemente a través de prácticas educativas eficaces.

HACER UNA TRANSICIÓN DESDE LAS NECESIDADES ESPECIALES A LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS

La Educación Especial logró aportar con intervenciones beneficiosas para el desarrollo de niños y niñas con limitaciones, pero tales

intervenciones eran consideradas como un remedio para la limitación y, por tanto, no lograban acabar con su estigma social. Por eso, es necesario pasar de un concepto de Necesidades Educativas especiales, a Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, ya que las primeras hacen hincapié en la diferencia, mientras que las segundas son el resultado de evaluaciones que persiguen únicamente dar una respuesta satisfactoria. Esta respuesta pretende contribuir al crecimiento, accesibilidad y adaptación del estudiante.

¿Te ayudó esta información? Encuentra el artículo completo en: www.perspectivaeducacional.cl > Vol. 54, N°2 (2015).

ALGUNAS FORMAS EN QUE LA TRANSICIÓN SE DEMUESTRA

- El profesor ante la dificultad del alumno se cuestiona y actúa sobre su necesidad.
- El especialista trabaja dentro del aula, colaborando y complementando la labor del profesor.
- El docente conoce las características individuales de sus estudiantes, apoyados con la evaluación.
- Existe un espacio de valores y actitudes de acogimiento, ayuda y colaboración.
- Profesores y especialistas trabajan de manera coordinada y colaborativa.
- Se aprecian las diferencias, evitando aspectos negativos del reconocimiento de las diferencias de algunos estudiantes.
- El docente tiene buenas expectativas de sus estudiantes.
- La evaluación motiva a los logros y la disciplina se basa en el respeto mutuo.
- Se planifican unidades adecuadas a todos los estudiantes, que les permitan una participación activa y de colaboración entre ellos.

¿QUÉ NIVEL DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS ARITMÉTICOS ALCANZAN LOS ESTUDIANTES DE ESCUELAS MUNICIPALES DE TALCA?

Resumen del artículo "LOS PROBLEMAS ARITMÉTICOS DE ENUNCIADO VERBAL, SEGÚN LURIA Y TSVETKOVA, AL FINALIZAR PRIMER CICLO DE ENSEÑANZA BÁSICA EN ESCUELAS MUNICIPALES DE LA COMUNA DE TALCA", René Valdés Morales, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Valdés Morales desarrolló una investigación cuantitativa, donde aplicó una prueba de problemas de enunciado verbal con el propósito de caracterizar el tipo de ejercicios que resuelven los estudiantes de cuarto básico de escuelas municipales vulnerables de la comuna de Talca.

¿CÓMO SE DEFINE Y CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS DE UN PROBLEMA ARITMÉTICO?

Un problema aritmético puede ser definido de muchas maneras, pero en resumen se puede constatar que un problema es una situación compleja de aspectos indeterminados, que no ofrece una vía clara para resolverlo y que, por lo tanto, exige una actividad cognitiva compleja donde se encuentran conocimientos, estrategias, técnicas, decisiones, imaginación, concentración, autonomía y espíritu crítico. Por otra parte, es importante destacar que la definición de problema también puede depender

del individuo: para algunos una situación puede resultar problemática y para otros puede parecer demasiado sencilla como para catalogarla de problema.

¿QUÉ FACTORES DEL PROBLEMA PUEDEN AFECTAR EL DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES AL INTENTAR RESOLVERLO?

Al momento de resolver un problema aritmético, existen tres factores que pueden favorecer o perjudicar el desempeño del ejecutor: los referidos al problema, los referidos al estudiante y los referidos al contexto de resolución del problema. En este estudio, Valdés se hace cargo del análisis del primer tipo de factor.

EL LENGUAJE

El lenguaje matemático siempre resulta complejo para los estudiantes, ya que utiliza palabras del lenguaje común pero muchas veces con otros significados, además el lenguaje matemático exige mayor precisión que el lenguaje común. Si a esto se le suma un orden poco lógico de los enunciados y la mezcla de notación alfabética con numérica,

la tarea de resolver el problema se hace aún más difícil.

EL TIPO DE PROBLEMA

Según la complejidad de resolución de los problemas, se establecen ocho niveles de complejidad:

(ver tabla)

¿CÓMO PODRÍA DESCRIBIRSE EL DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES DE LA COMUNA DE TALCA EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS VERBALES?

En las pruebas aplicadas a los estudiantes de cuarto básico, se encontraban problemas que variaban entre el primer y el cuarto nivel de complejidad presentados en la tabla anterior. De manera general, los estudiantes obtuvieron un nivel de desempeño regular (41,3% de logro), y a nivel específico, se tomaron los siguientes puntos de análisis:

- ▶ **DESEMPEÑO POR NIVEL DE COMPLEJIDAD:** El 63,7% de los estudiantes resolvieron los problemas simples directos,

el 48,2% los problemas simples inversos, 17% los problemas compuestos y el 4% los problemas de múltiples formas.

- ▶ **DESEMPEÑO POR GÉNERO:** Las mujeres presentan un desempeño total más exitoso, sin embargo, en las tareas de alta complejidad los hombres mostraron un nivel de logro un poco más alto.
- ▶ **DESEMPEÑO POR EDAD (9-11 años):** Los niños y niñas de 9 y 10 años mostraron un desempeño equivalente, el cual era superior al de los estudiantes de 11 años.
- ▶ **DESEMPEÑO SEGÚN IVE:** Las escuelas con mayor Índice de Vulnerabilidad Escolar presentaron un desempeño inferior a las demás escuelas.

Los datos que se obtuvieron en este estudio son preocupantes, dado que los problemas que resuelven los estudiantes de cuarto básico de la comuna de Talca corresponden a los tipos de problemas para primero y segundo básico, lo que muestra un desfase entre el nivel de los estudiantes y los problemas que se encuentran en los textos escolares y las pruebas estandarizadas como el SIMCE.

| Nº | NOMBRE | DEFINICIÓN | EJEMPLO |
|----|--|---|---|
| 1 | Problemas simples | Se resuelven a través de una sola operación aritmética y los datos determinan de manera unívoca el algoritmo de resolución | En una feria Nicolás gastó \$16.450 en frutas y 3500 en verduras ¿Cuánto dinero gastó en total? |
| 2 | Problemas simples inversos | También se resuelven con una sola operación aritmética, pero la estructura psicológica del enunciado es diferente | José tiene \$47.000, si después de jugar en el casino queda con \$23.000 ¿Cuánto dinero perdió? |
| 3 | Problemas compuestos | No se pueden resolver mediante una sola operación, hay que hallar primero el valor del segundo término y después calcular el resultado solicitado | Debo comprar 2 camisas, la primera cuesta \$4.900 y la segunda cuesta \$550 más que la primera ¿Cuánto debo pagar en total? |
| 4 | Problemas de múltiples formas | Se requiere para su solución más de dos operaciones aritméticas. El resultado de una operación se utiliza como dato para la siguiente. | Josefina compró un sombrero que le costó \$56.000, un pantalón que le costó la mitad del sombrero y una falda que le costó tres veces el precio del pantalón ¿Cuál es el precio de cada producto? |
| 5 | Problemas compuestos con operaciones adicionales | Las operaciones no se explicitan en el enunciado y la respuesta final es el resultado de toda una cadena de operaciones auxiliares | Un niño tiene 10 años. Dentro de 20 |
| 6 | Problemas que involucran sistemas de ecuaciones | Son los problemas con más de una incógnita | Un pendrive y un mouse cuestan |
| 7 | Problemas de conflicto | Permite una dificultad psicológica relacionada con estereotipos | Una mochila con cuadernos pesa 2 toneladas y sin cuadernos 4 toneladas ¿Cuántos pesan los cuadernos? |
| 8 | Problemas tipo | Su resolución exige un algoritmo único y específico que determina el resultado | Cálculo de la mezcla de concreto para la terraza de un departamento |

Fuente: Luria y Tsvetkova (1981) en Valdés (2015).

1 Valdés Morales, R. A. (2015). Los problemas aritméticos de enunciado verbal según Luria y Tsvetkova al finalizar primer ciclo de enseñanza básica en escuelas municipales de la comuna de Talca. *Perspectiva Educacional*, 54(2), pp. 92-108.

¿Te ayudó esta información? Encuentra el artículo completo en: www.perspectivaeducacional.cl > Vol. 54, N°2 (2015).

¿CÓMO PUEDE FAVORECER EL USO DE TIC A LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS?

Resumen del artículo "CONGRUENCIAS Y DISCREPANCIAS ENTRE CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS EVALUATIVAS CON USO DE TIC", Liliana Leticia Moreno Romero, María José Rochera Villach Universidad de Barcelona, España

¿DE QUÉ TRATA EL ESTUDIO?

El estudio analiza las congruencias y discrepancias entre las concepciones acerca de la evaluación y el feedback con uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y lo que, en definitiva, se concreta en las prácticas docentes en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de dos docentes; una profesora de matemática y una profesora de inglés.

¿QUÉ CONCEPCIONES ACERCA DE LA EVALUACIÓN Y EL FEEDBACK EXISTEN?

Recientemente, en las prácticas evaluativas, se evidencia la primacía de una función acreditativa de la evaluación (la promoción de estudiantes) por sobre la función formativa (monitoreo del aprendizaje). De esta última, se desprende el feedback formativo que permite a los estudiantes consolidar sus fortalezas, identificar sus debilidades y orientar su aprendizaje, lo cual favorece el diálogo entre docente-alumno. Ahora bien, las concepciones en torno a la evaluación indican la existencia de un continuo de las mismas desde un polo pedagógico a un polo social. El polo pedagógico vincula la evaluación con la regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, mientras que el polo social se relaciona con la certificación y rendición de cuentas establecidas por el sistema educativo y la sociedad. No obstante, existe también la presencia de concepciones mixtas que poseen las mismas características de los polos ya mencionados, aunque con la prevalencia de uno de ellos.

¿CÓMO PUEDEN LAS TIC APOYAR LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS?

En la actualidad, la evaluación apoyada en TIC se conoce como e-evaluación, la cual permite apoyar el proceso de recogida de evidencias y análisis de información sobre el aprendizaje, además puede ejecutarse en entornos semipresenciales o totalmente en línea. Esta e-evaluación facilita el monitoreo e identificación de áreas fuertes y débiles de los estudiantes, las interpreta y hace inferencias acerca de su progreso, a la vez que permite realizar un feedback formativo de manera oportuna y adecuada.

¿QUÉ RESULTARON SE OBTUVIERON?

(ver tabla)

¿QUÉ SE CONCLUYE AL RESPECTO?

A partir de los resultados obtenidos, se concluye que:

- I. Existen más congruencias que discrepancias entre las concepciones de las dos profesoras y sus prácticas evaluativas, puesto que los resultados encontrados parecen confirmar que los pensamientos que ellas manejan respecto a la evaluación definitivamente influyen al momento de evaluar los aprendizajes de sus estudiantes.
- II. Las congruencias entre las creencias y la práctica evaluativa vinculadas al polo pedagógico, parecen depender en gran medida de dos factores: la formación en el ámbito de la evaluación y el uso de la tecnología en el caso de ambas profesoras.
- III. Las congruencias y discrepancias entre las creencias y la práctica evaluativa de las profesoras que tienden hacia el polo social, son en parte derivadas de las presiones del centro educativo hacia el cumplimiento de la función social y

acreditativa de la evaluación, por lo tanto el carácter formativo de la evaluación que concierne al estudiante y su proceso de aprendizaje queda coartado por factores como el tiempo de las docentes.

¿Te ayudó esta información? Encuentra el artículo completo en: www.perspectivaeducacional.cl > Vol. 54, N°2 (2015).

| | CASO 1 | CASO 2 |
|---|---|---|
| Concepciones sobre la evaluación y feedback. | Mixta indefinida. | Mixta pedagógica. |
| Concepciones sobre los usos de las TIC | Concepción Mixta indefinida (no se observa primacía de uno u otro). | Concepción Mixta pedagógica (notable inclinación al polo pedagógico). |
| Práctica evaluativa con uso de TIC. | Se constatan diferentes usos de las TIC que tienden hacia el polo pedagógico y social. Los alumnos no participan como fuente de evaluación y feedback para sus compañeros, además las situaciones evaluativas de la profesora ofrecen solo un feedback de carácter inmediato, pero no continuo. | Se observan usos de JISC que tienden a polo pedagógico. Sus prácticas se caracterizan por el feedback inmediato y de carácter formativo, el cual se traduce en puntos llamados "Gold Stars" que suman al promedio final de la asignatura. No obstante, no se observa trabajo colaborativo entre los estamentos al informar los resultados de la evaluación. |
| Congruencias y discrepancias entre las concepciones y la práctica evaluativa. | Se observan congruencias y discrepancias que tienden hacia el polo social y polo pedagógico. <ul style="list-style-type: none"> • dimensión evaluación y feedback en el aprendizaje: congruencias en cuanto a la finalidad de la evaluación y feedback que se vinculan al polo pedagógico. • dimensión evaluación y feedback en la enseñanza: congruencias y discrepancias. • dimensión evaluación y feedback en la certificación: discrepancias dirigidas al polo social. • dimensión evaluación y feedback en la rendición de cuentas: congruencias que se inclinan hacia el polo social. | Mayores congruencias que discrepancias entre los pensamientos y la práctica evaluativa de la profesora, que se sitúan primordialmente en el polo pedagógico. <ul style="list-style-type: none"> • la dimensión evaluación y feedback en el aprendizaje: las congruencias se vinculan al polo pedagógico, ya que la profesora concibe la evaluación y feedback como oportunidades para la reflexión sobre los aprendizajes por parte de los estudiantes. • dimensión evaluación y feedback en la enseñanza: congruencias que se inclinan hacia el polo pedagógico. • dimensión evaluación y feedback en la certificación: congruencias que se vinculan al polo pedagógico y discrepancias que se inclinan al polo social. • dimensión evaluación y feedback en la rendición de cuentas: congruencias que tienden hacia el polo social. |

¿CÓMO CONTRIBUYEN LAS COMPETENCIAS DRAMÁTICAS AL DESARROLLO PROFESIONAL DEL EDUCADOR INFANTIL?

Resumen del artículo "LECHOS DE LA ACTIVIDAD DRAMÁTICA PARA UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL", Amélia Lopes, Manuel Neiva y Fátima Pereira, Universidade do Porto Portugal

¿DE QUÉ TRATA EL ARTÍCULO?

El artículo corresponde a una investigación-acción cuyo objetivo es comprender cuál es la contribución de las competencias dramáticas al desarrollo profesional del educador infantil. Para ello los investigadores y las educadoras infantiles colaboradoras, emprendieron un proceso investigativo que relacionaba principios epistemológicos, metodológicos, artísticos y pedagógicos.

Con ello lograron establecer dos propuestas de trabajo, que involucran tanto el juego como las técnicas teatrales, permitiendo a las educadoras infantiles reflexionar y revalorizar el potencial de la actividad dramática.

¿QUÉ SE ENTIENDE POR EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y EXPRESIÓN DRAMÁTICA?

La educación artística enfatiza una visión amplia en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje, integra lenguajes específicos (artes plásticas, música, danza, etc.) y es reconocida como un área fundamental para el desarrollo individual, profesional y social del sujeto.

La educación dramática es configurada por diferentes factores, pero principalmente por: el juego y las técnicas teatrales. La expresión dramática se sustenta en el binomio juego-drama, aunque no se refiere a ellos en cuanto a género literario, sino al conocimiento de los elementos y de las actividades propias del teatro que tienen cabida en la educación infantil.

Ahora bien, el potencial pedagógico del teatro recae en la responsabilidad del docente por organizar y promover diversos juegos dramáticos para y con los niños, en vista de que la educación artística y dramática constituye una forma de emancipación, al

mismo tiempo que facilita el encuentro de los alumnos con el conocimiento estético.

¿CÓMO FUE PLANTEADA LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN Y SUS RESPECTIVOS DISPOSITIVOS?

En primer lugar, el estudio se ampara bajo el paradigma socio-crítico y las metodologías de la investigación-acción; en segundo lugar, se consignó una reflexión preliminar entre las educadoras infantiles y los investigadores acerca de los conceptos, procedimientos y actitudes en el dominio de la actividad dramática, con la cual formularon distintas preguntas de investigación y fue definido el objeto de estudio. Por último, se desarrolló el esbozo del dispositivo metodológico compuesto por 3 fases: planificar, actuar y reflejar.

En relación a los procedimientos de investigación, estos corresponden a narrativas profesionales (basadas en la observación participativa) y narrativas de observación, las cuales se reflexionaban y discutían en encuentros de una hora y media. Las narrativas profesionales (NP) fueron una estrategia de incursión en el desarrollo profesional y la reflexión en torno a las implicancias y el tratamiento de las competencias dramáticas. Mientras que las narrativas de observación integraron referencias del cuadro de fundamentación, decisiones e interpretaciones de las dinámicas realizadas, que dieron como resultado seis aspectos subordinados al drama: gestión de focos, cuestionamiento y promoción de la autonomía, sustentación y complejidad del juego, cooperación y complicidad, movilización de diferentes conocimientos, técnicas e inductores. De la misma forma, se realizaron sesiones de formación teórico-práctica y registros escritos individuales, que contribuyeron a la construcción de narrativas de formación.

¿QUÉ PROPUESTAS DE Y PARA LA ACTIVIDAD DRAMÁTICA SURGIERON?

Los autores, elaboraron una propuesta tomando en cuenta la importancia del juego y las ideas de Curtney

(1990) y Boal (2002) en torno a las técnicas teatrales, por este motivo, separan la actividad dramática en dos tipos: un tipo procesal (actividad dramática espontánea) y un tipo formal (productos teatrales).

a) Actividad dramática procesal: propone la explotación de ejercicios musculares, sensoriales, memoria, imaginación y emoción, pues son considerados variantes de la acción dramática porque determinan la forma de expresión del individuo, caracterizan sus cuerpos y conocimientos.

b) Actividad dramática formal: sugiere la experimentación de técnicas propias del teatro fórum, del teatro invisible y del teatro de imagen.

I. Teatro Fórum: recrea situaciones-problema reales, donde los observadores y espectadores son invitados a sustituir a los jugadores-actores de modo que representen una solución o decisión sobre el tema o conflicto abordado.

II. Teatro invisible: esta técnica radica en representar una escena estructurada, en la cual el público es integrado a la situación y actúa de modo espontáneo y crítico, sin saber que se trata de una dramatización.

III. Teatro imagen: consiste en construir esculturas corporales a partir de un tema.

CONSIDERACIONES FINALES:

d) La educación artística y la expresión dramática potencian el desarrollo individual y social del sujeto, facilitan el encuentro con el conocimiento estético y constituyen una forma de emancipación.

e) El juego permite el aprendizaje teórico, el desarrollo de capacidades mentales y corporales vinculadas al teatro.

f) La organización y promoción del juego depende en gran medida de la disposición, creatividad, motivación y capacidad de trabajo del educador.

g) La actividad dramática permite que los alumnos solucionen o tomen una postura frente a situaciones, problemas y temas determinados, por medio de la representación.

h) Es fundamental desarrollar tanto la actividad dramática procesal como la formal, puesto que la primera, se enfoca en el área psico-motora, en tanto que la segunda, se concentra en la

experimentación de las diversas técnicas teatrales.

i) La experiencia generada por la actividad dramática, lleva a los niños a conocer los lenguajes artísticos.

j) Las herramientas de investigación permitieron a las educadoras infantiles reflexionar sobre sus prácticas y su desarrollo profesional, lo cual significó tomar conciencia acerca de la relevancia de las dimensiones e implicancias de la actividad dramática.

¿Te ayudó esta información? Encuentra el artículo completo en: www.perspectivaeducacional.cl > Vol. 54, N°1 (2015): Prácticas Docentes.

Equipo Editor:

Ma. Verónica Leiva, Tatiana Goldrine, Leonor Conejeros, Carla Muñoz, Andrea Bustos, Daniela Salinas, Laura Ramírez.

Diseño:

Liria Munita.



Perspectiva Educacional indexada en:

