
REVISTA AVANTE

ISSN 0719 9740

www.revista-avante.com

Procesos En Educación.

Editor General: Miguel Ángel Gutiérrez Soto

Editor Científico: Lisette Prado Stuardo



FUNDACIÓN
OBSERVATORIO ÑUBLE

Observar para colaborar, contribuir e innovar Ñuble

AVANTE
Revista de Humanidades y Ciencias Sociales

Año 1 Volumen 1–Número 1

COMITÉ EDITORIAL Y CIENTÍFICO

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Claudia Espina Videla
Universidad Complutense de Madrid, España
Mg. Mabel Pérez Fernández
Universidad la República, Chile
Dr. Marcos Parada Ulloa
Universidad Adventista, Chile
Mg. María Sepúlveda Riquelme
Universidad Santo Tomás, Chile
Mg. Violeta Ortega Aravena
Universidad Francisco de Vitoria, España

COMITÉ CIENTÍFICO

Mg. Cynthia Plencovich Azat
Universidad Pontificia Universidad Católica,
Chile
Dr. Francisco Cisternas Cabrera
Universidad del Bío-Bío, Chile
Dr. Felipe Aliaga Sáez
Universidad Santo Tomás, Colombia
Dr. Felipe Vergara Maldonado
Universidad de Málaga, España
Mg. Mauricio Mercado Aravena
Universidad de Concepción, Chile
Dra. Mariluz Cacheiro González
Universidad Nacional de Educación a
Distancia, España
Mg. Julián Espitia Bello
Institución Universitaria Escuela Colombiana
de Rehabilitación, Colombia
Mg. Jenny Reyes Moreno
Universidad del País Vasco, España
Dr. Rodrigo Panes Chavarria
Universidad Católica del Maule, Chile



Dirigir toda correspondencia al
Editor de la revista:

contacto@revista-avante.com
Fundación Observatorio Nuble
<http://www.observatorionuble.cl>

ISSN 0719-9740

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los artículos sin la debida autorización, salvo para citas o comentarios

Revista AVANTE
<http://www.revista-avante.com/>

ISSN 0719-9740
Año 1 Volumen 1–Número 1 marzo – agosto 2019

EQUIPO EDITOR

Director

Mg. Cristian Loyola Salas

Editor General

Mg. Miguel Gutiérrez Soto

Editor Científico

Dra. (c) Lisette Prado Stuardo

Versión disponible en:

<http://www.revista-avante.com/ARCHIVO/>

Contacto

contacto@revista-avante.com

Índice

Presentación

Palabras del Director y el Editor General

Pág. 07

Artículos

Raquel Aburto Godoy

Universidad del Bío-Bío, Chile

Wilmer Ángel Benavides

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, Colombia

John Beltrán Assia

Colombia

Mónica Patiño Avendaño

Universidad del Rosario, Colombia

*Diseño e Implementación de un Objeto de Aprendizaje:
Un Continent, Deux Amériques*

Pág. 08

Mg. Tilma Cornejo Fontecilla

Universidad del Bío-Bío, Chile

Mg. Evelyn Nadia Monroy Riquelme

Universidad Finis Terrae, Chile

Discurso Didáctico en la Comprensión y Producción Textual

Pág. 18

Mg. Juan Pablo Jiménez Rojas

Dynamic Consultores. Chile

*Una Experiencia Usando Age of Empires II como Herramienta
Pedagógica con Estudiantes Jóvenes y Adultos de un CEIA*

Pág. 31

Mg. Karina Vásquez Burgos
Universidad Adventista de Chile, Chile

Lenguaje e Inclusión en la Escuela Pública

Pág. 47

Mg. Mabel Pérez Fernández
Universidad la República, Chile

Aportes Teóricos de la Educación Emocional en el Ámbito Educativo Pág. 57

PRESENTACIÓN

Palabras del Director y el Editor General

Mg. Cristian Loyola Salas - Mg. Miguel Ángel Gutiérrez

La idea de formar la Revista Avante surge de la necesidad local de construir un espacio de reflexión intelectual entre investigadores y académicos, y dar la posibilidad de que muestren su gran labor investigativa. Sumándonos así a una comunidad de personas que buscan comprender sinceramente un mundo cada vez más complejo.

Surge entre académicos jóvenes, en una región y un país que en sólo algunos años ha pasado de una periferia, tecnológica y productiva científica, a constituirse como epicentro de eventos importantes en el conocimiento de realidades sociales y cambios culturales. Es un puente, que permite conectarnos en tiempo y espacio con una comunidad de científicos que buscan el avance y difusión del conocimiento. Nuestras raíces se encuentran en la región de Ñuble, con su identidad y tradiciones, pero con una fuerte necesidad de conexión con nuestro entorno, comunidades, y su gente.

Es por ello que invitamos a todos quienes se quieran sumar, a ser parte de ésta Revista con visión regional, en un contexto latinoamericano y mundial. Son bienvenidos todos los trabajos que no sólo tengan la rigurosidad del trabajo empírico, sino, por sobre todas las cosas, cuenten con un enfoque amplio, se inserten en el debate interdisciplinario, contribuyan a comprender nuestro mundo actual y, no menos importante, con visión de futuro para ver hacia dónde se dirige nuestra sociedad chilena y latinoamericana.

El dossier Procesos en Educación, contiene cinco artículos que presentan una mirada reflexiva desde la estrategia pedagógica a una revisión de conceptos como la inclusión y el desarrollo didáctico. Los trabajos que integran este dossier se plantean entonces desde una mirada interdisciplinaria, permitiendo un diálogo educativo y de reconocimiento de nuevos conceptos y potencialidades de este proceso, con lo cual nos complace indicar que todos los artículos de este dossier representan un aporte original.

Los invitamos a la lectura de estos interesantes aportes para la mayor comprensión del proceso del aprender y de educar.

Año 1, N° 1 marzo-agosto 2019
ISSN 0719-9740 ON LINE
pp. 08 -17

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UN OBJETO DE APRENDIZAJE: UN CONTINENT, DEUX AMÉRIQUES

DESIGN AND IMPLEMENTATION OF A LEARNING OBJECT: UN CONTINENT, DEUX AMÉRIQUES

Raquel Aburto Godoy*
Wilmer Ángel Benavides**
John Beltrán Assia***
Mónica Patiño Avendaño****

Resumen

Es indudable que el concepto de *Objeto de Aprendizaje* que pasó hace un tiempo desde el ámbito de la programación modular en informática, ha sido bien acogido por el ámbito formativo. Tomando esta idea como punto de partida el grupo de investigación llevó a cabo el diseño de un objeto de aprendizaje acotado a un ámbito específico y con necesidades reales, como son los alumnos de quinto año de primaria del Colegio Camille Guérin ubicado en la ciudad de Poitiers (Francia). El diseño de este Objeto de Aprendizaje buscaba integrar conocimientos a nivel de geografía e historia sobre los elementos diferenciadores entre América Latina y América Anglosajona en relación al idioma y la religión.

Palabras Clave: *América Latina, América Anglosajona, Objeto de Aprendizaje.*

**Raquel Aburto Godoy, Magíster en Informática Educativa en Universidad de la Frontera. Máster en Informática Educativa en Universidad Técnica de Lisboa. Máster en Ciencias Humanas en Université de Poitiers. <http://raquelaburto.blogspot.com/>*

***Wilmer Ángel Benavides, Licenciado en Electrónica (2005), Tecnólogo en Telecomunicaciones (2005), Ingeniero en Electrónica (Homologación Ministerio de Educación España 2011), Especialista en Edumática (2009). Máster Europeo en Ingeniería de Medios para la Educación EUROMIME (2010). Máster en Estrategias y*

Tecnologías para la función docente en la sociedad multicultural (2011) y Doctorado en Educación UNED. wilmer_angel@yahoo.com

*** *John Beltran Assia, Docente en Universidad Jorge Tadeo Lozano. Colombia.*

**** *Mónica Patiño Avendaño, Máster Media Ingeniería para la Educación en Universidad Técnica de Lisboa. Ingeniera en Sistemas Computacionales, Distrito Universitario de Bogotá. Profesional Vicerrectoría Académica en Pontificia Universidad Javeriana.*

Abstract

Certainly, the concept of *Learning Object* happened a while ago, from the field of Modular Computer Program, has been well received by the school. Taking this premise as a starting point the research group carried out the design of a learning object bounded to a specific area and with real needs, such as students in fifth grade, at Camille Guérin College located in the city of Poitiers (France). The design of this Learning Object sought to unite knowledge of geography and history of the differentiators between Latin America and Anglo America in relation to language and religion.

Keywords: Latin America, Anglo-America, Learning Object.

INTRODUCCIÓN

Desde hace más de tres décadas, las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) han propiciado un cambio relacionado con la generación, el procesamiento y la transferencia de la información basada en el conocimiento. Este cambio ha forjado nuevos modelos de relación y organización que abarcan desde la forma de estructurar la sociedad hasta la manera de entender la formación y el aprendizaje.

De acuerdo con ello, la sociedad debe encontrar mecanismos que ayuden a mediar la adquisición y la construcción de conocimientos, capacidades y actitudes mediante procesos de alfabetización tecnológica, relacionados con el aprendizaje de un conocimiento que hace uso de las TIC.

La adquisición de este tipo de competencias supone el desarrollo de ciertas capacidades y habilidades necesarias para: buscar, obtener y tratar la información; mediante la generación de procesos de organización, producción y presentación de la información. Albuquerque Barreto [1998] describe este conjunto de competencias dentro del escenario del mundo de la realidad del ciberespacio, en donde la información se integra a las TIC de manera práctica y útil en la ejecución de alguna actividad.

En ese sentido, se desarrolló un Objeto de Aprendizaje (en adelante OA) para alumnos de quinto año de primaria del Colegio Camille Guérin ubicado en la ciudad de Poitiers (Francia). El OA buscó integrar conocimientos a nivel de geografía e historia sobre los elementos diferenciadores entre América Latina y América Anglosajona en relación al idioma y la religión.

1. El Objeto de Aprendizaje

El objetivo general del proyecto estuvo orientado hacia el desarrollo de un OA para los estudiantes de quinto año de primaria que presentará las diferencias entre América Anglosajona y América Latina relacionando elementos geográficos e históricos.

Para esto se desarrollaron mapas interactivos que mostraban los procesos étnicos y de colonización sufridos por el continente americano a lo largo de varios siglos. Además, se desarrollaron actividades de profundización en el aula que buscaban el trabajo cooperativo entre los integrantes de la clase, y que no se apoyaban 100% en el uso de TIC.

De acuerdo a estos elementos, se definieron unos objetivos pedagógicos que buscaban ser alcanzados con el desarrollo de OA, estos son:

- Diferenciar cuáles son las principales lenguas habladas en el continente americano.
- Identificar la composición y distribución de la población en América.
- Integrar elementos de ubicación espacial e histórica para diferenciar América Latina y Anglosajona.

Para esto, el OA se construyó teniendo en cuenta actividades lúdicas de asociación, más actividades que pueden llevarse a cabo sin la presencia de Internet (off-line). Dentro de los tipos de recursos utilizados para el desarrollo del siguiente OA se encuentran:

- **Imágenes**

Mapas adaptados que presentan las diferencias entre la lengua y la etnia entre las dos Américas.

Imágenes claves para cada momento histórico.

- **Textos**

Textos informativos que explican el contenido de los recursos y las actividades.

- **Animaciones**

Mapas animados e interactivos para presentar los procesos históricos que se llevaron a cabo en relación a la etnia y la lengua.

- **Documentos**

Ficha de trabajo (offline) en relación a la lengua y a la etnia.

El conjunto de actividades hace que el OA tenga una duración de 20 minutos, en los cuales los estudiantes tendrán que seguir una serie de actividades de nivelación, asociación y evaluación, para conseguir los diferenciar las características principales entre América Anglosajona y América Latina.

2. El Contexto

La experiencia se llevó cabo con estudiantes de quinto año de primaria del Colegio Camille Guérin de la ciudad de Poitiers en Francia, durante los meses de septiembre y enero de 2010 y 2011 respectivamente (primer periodo del año escolar francés). Por tanto, el OA fue desarrollado inicialmente en francés ya que está orientado hacia estudiantes francófonos, actualmente se están realizando ajustes para presentarlo en español también.

Para el desarrollo del OA se realizaron una serie de entrevistas con la profesora a cargo del área de ciencias sociales, quien fue en la persona que definió el tema de acuerdo a las necesidades presentadas en el aula y quien sirvió de experto.

Se consultaron fuentes bibliográficas que orientaban sobre el currículo y los contenidos pedagógicos que deberían tenerse en cuenta para las clases de quinto grado en el contexto de la educación francesa de acuerdo al tema a tratar, además de que se siguieron las guías de apoyo de las clases de Historia y Geografía y los planes y programas dados por el Ministerio de Educación Francés.

El diseño del objeto de aprendizaje

El OA se trabajó mediante cinco etapas:

1. Recolección de información
2. Realización del guión pedagógico
3. Creación de Storyboard
4. Diseño gráfico e integración de elementos multimedia
5. Validación y retroalimentación



Figura 1.

Etapas de diseño de OA.

El diseño del Objeto de Aprendizaje fue dado en gran medida por el programa autor, que se utilizó en el desarrollo del Objeto de Aprendizaje. Este programa se denomina E-Learning Maker, y permite entre otras cosas:

- Escenarización pedagógica: Estructuración de objetivos pedagógicos y organización del contenido bruto.
- Creación y edición de Storyboard (guión gráfico).
- Incorporación de elementos multimedia (por ejemplo: flash) durante la etapa del proceso de producción.

Luego de realizar las 4 entrevistas con la profesora del subsector de Historia y Geografía y recopilar información de los textos escolares y contenidos entregados por el Ministerio de Educación Francés, se procedió a la implementación del Objeto de Aprendizaje, tomando como base el Storyboard diseñado.

Un continent, deux Amériques

1. Presentación del tema

|--- Objetivo Pedagógico: Presentar a los estudiantes los objetivos a tratar en el Objeto de Aprendizaje
|--- 2 actividades (2 transmisivas)

2. Antes de comenzar

|--- Objetivo Pedagógico: Nivelar a los estudiantes en los conceptos mínimos a utilizar en este Objeto de Aprendizaje
|--- 2 actividades (1 interactiva, 1 descubrimiento activo)

3. Premiers peuples américains

|--- Objetivo Pedagógico: Identificar los procesos migratorios producidos en América.
|--- 4 actividades (2 interactivas, 2 transmisivas)

4. El nuevo mosaico de los pueblos

|--- Objetivo Pedagógico: Identificar la composición de la población de América.

|--- 2 actividades (2 transmisivas)

5. Las diferentes lenguas en América

|--- Objetivo Pedagógico: Identificar la distribución de las lenguas en América.

|--- 2 actividades (2 transmisivas)

6. En évaluant ce qui est appris

|--- Objetivo Pedagógico: Desarrollar una evaluación con los aspectos significativos del Objeto de Aprendizaje.

|--- 8 actividades (6 interactivas, 2 transmisivas)

Puesta en marcha	Actividad	Recurso
Una columna que presenta diferentes imágenes sobre los principales descubrimientos de cada pueblo. Mapa en donde se desplazan imágenes que deben ser asociadas con cada pueblo	Desplazar las imágenes rectangulares según la zona de cada pueblo.	Mapa, con 3 regiones activas, para desplazar la información correspondiente a cada pueblo americano. 5 imágenes, con texto explicativo.



Figura 2. Ejemplo de escenificación pedagógica de pantalla: Localización de los pueblos americanos.

3. Implementación.

Una vez que el Objeto de Aprendizaje fue implementado, se procedió a realizar pruebas de usuarios con 10 estudiantes que cursaban el quinto año de primaria pero de otras unidades educativas, lo que permitió realizar un proceso de purificación de errores.

Para el tema del lenguaje, se contó con la revisión de dos profesores de la Universidad de Poitiers, más la profesora del área de Historia y Geografía del Colegio Camille Guérin.

El grupo de trabajo expuso el diseño e implementación del Objeto de Aprendizaje a una comisión de profesores expertos en la creación de recursos digitales para la educación, conformado por: un especialista en el área pedagógica, un diseñador gráfico, la profesora de Historia y Geografía del Colegio Camille Guérin, más la revisión del Director General de e-doceo Jérôme Bruet, quienes reconocieron el trabajo realizado y concordaron en el buen nivel pedagógico y técnico de éste.

El grupo investigador, al finalizar la implementación del Objeto de Aprendizaje desarrolló competencias en diferentes ámbitos, importantes a considerar:

- Competencias pedagógicas (redacción de instrucciones, consignas...)
- Competencias en el desarrollo de un trabajo colaborativo
- Capacidad de organización del trabajo, con un objetivo en común.
- Competencias técnicas (tratamiento de imágenes, animaciones, flash, otros) dados por la utilización de los siguientes softwares:
 - E-learning Maker
 - Adobe Illustrator
 - E-learning AmniGalery
 - Adobe Photoshop
 - AdobeFlash

CONCLUSIONES

Es de vital importancia el diseño (escenarización pedagógica) que debe realizarse antes de la implementación de un OA, puesto que es a través de ella donde se proveen y delinear todas las posibles estructuras necesarias para permitir un aprendizaje de alto nivel.

En la búsqueda de objetos de aprendizaje referentes al tema de investigación se hace notorio el bajo nivel de reusabilidad siendo ésta una característica fundamental para que un OA sea considerado como tal, lo cual está dado básicamente por los escasez de metadatos. López (2007) y otros, plantean que ello induce a pensar que los diseñadores de OA actuales no están muy interesados o no conocen la manera de hacer OA más reusables. Para aumentar los niveles de reusabilidad de OA en repositorios de libre acceso sería necesario facilitar la introducción (o la obtención) automática e inteligente de metadatos bien sea por parte del creador del OA como también por parte de los evaluadores de dichos OA.

El desarrollo de objetos de aprendizaje realizados a la medida, dando respuesta a situaciones concretas, permiten la consecución de objetivos concretos, si bien es cierto que el tiempo de diseño y programación es bastante con la ayuda de los metadatos, este material puede ser reutilizado por más personas.

La profesora de Historia y Geografía del Colegio ha encontrado una verdadera oportunidad al trabajar con el grupo de investigación, puesto que todos los integrantes provienen de América Latina, y por consecuencia, conocen la realidad y detalles de la cultura.

Desarrollar este Objeto de Aprendizaje ha sido todo un reto para el grupo de investigación, pues a pesar de desenvolverse en una cultura diferente no se perdió el objetivo a conseguir y se pudo incluir una visión propia respaldada por las vivencias de la cultura americana.

Actualmente, durante el segundo semestre, otro grupo de investigación, en la misma Universidad de Poitiers, está implementando el Objeto de Aprendizaje con los estudiantes de quinto año.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bryndum, S. & Jerónimo, J. (2007). *La Motivación en los entornos telemáticos*. 5 (13): RED. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/13/bryndum.pdf>

Ertner, P. & Newby, T. (1993). *Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features*. Design Perspective, 6 (4), 52 - 72. Recuperado de: <http://uow.ico5.janison.com/ed/subjects/edgi911w/readings/ertmerp1.pdf>

Garrido, J. (1999). *Teorías del Aprendizaje*. Recuperado de: <http://www.uco.es/grupos/ecoagra/juanluis/aprend.htm>

Groupe des Ecoles des Mines. (2005). *Les objets d'apprentissage. La granulisation des formations*, Recuperado de: http://gev.industrie.gouv.fr/imprimersans.php?id_article=585

Permin, JP. & Lejeune, A. (2007). *Dispositif d'apprentissage Instrumentés par les Technologies: vers une ingénierie centrée sur les scénarios*. Recuperado de: <http://spdece07.ehu.es/actas/Lopez.pdf>

Learning Technology Standards Committee. (2005). *WG12: Learning Object Metadata*. Recuperado de: <http://ltsc.ieee.org/wg12/index.html>

López, M. (2007). *Reusabilidad de los Objetos de Aprendizaje almacenados en Repositorios de Libre Acceso*. Recuperado de: <http://spdece07.ehu.es/actas/Lopez.pdf>

Metros, S. (2005). *Learning Objects: A Rose by any other name*. Recuperado de: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM05410.pdf>

Robertson, A. (2006). *Introduction aux Banques d'objets d'apprentissage en Français au Canada*. Recuperado de: http://www.refad.ca/recherche/intro_objets_apprentissage/pdf/RapportObjetsapprentissage2006.pdf

Rodríguez, M. (2010). *Una Arquitectura Cognitiva para el Diseño de Entornos Telemáticos de Enseñanza y Aprendizaje*. Recuperado de: <http://sensei.lsi.uned.es/~miguel/tesis/master-tesis.html>

Wiley, D. (2010). *Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and taxonomy*. Recuperado de: www.reusability.org/read/chapters/wiley.doc

AVANTE, Revista de Humanidades y Ciencias Sociales.

Año 1, N° 1 marzo-agosto 2019

ISSN 0719-9740 ON LINE

pp. 18-30

**DISCURSO DIDÁCTICO EN LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN
TEXTUAL
DIDACTICAL DISCOURSE IN THE UNDERSTANDING AND TEXTUAL
PRODUCTION**

Tilma Cornejo Fontecilla*
Evelyn Nadia Monroy Riquelme**

Resumen

El desafío que enfrenta la educación del siglo XXI implica el desarrollo y logro de las competencias comunicativas orales y escritas, sin embargo, este desafío se centra fundamentalmente en las competencias referidas al lenguaje escrito, por cuanto las actuales investigaciones realizadas apuntan hacia la falta de comprensión del texto y a la producción del discurso escrito en diferentes contextos y situaciones comunicativas. El problema planteado representa un elemento clave en el proceso educativo, dado que su proyección y desarrollo se sustenta sobre la base de un enfoque centrado en el discurso didáctico. El principal obstáculo se presenta en la lectura y escritura de textos expositivos, especialmente causa-efecto; por ello es imprescindible apropiarse de un discurso didáctico que aplique secuencias y estrategias didácticas pertinentes y adecuadas al escenario social y educativo en el que se inserta ese discurso. Por ejemplo, la aplicación de secuencias globales y específicas, como así mismo, estrategias de aprendizaje concebidas como planes de acción orientadas hacia la consecución de una meta preestablecida desde una dimensión epistemológica, científica, praxeológica y situada, permiten el logro de aprendizajes significativos en esta materia. Por tanto, el eje de concreción de los aprendizajes se encuentra en el discurso didáctico, de acuerdo con los dispositivos, las situaciones, estrategias, secuencias, negociaciones, contrato y,

fundamentalmente en los procesos de comprensión y producción textual, considerando su naturaleza, interés y adecuación, correspondientes al educando.

Palabras clave: discurso didáctico, comprensión y producción textual, texto expositivo causa-efecto, aprendizaje significativo, aprendizaje situado.

*Tilda Cornejo Fontecilla: Académica del Departamento de Artes y Letras. Profesora de Estado en Castellano Universidad de Chile, Magíster en Lingüística Universidad de Concepción, Directora del Programa de Magíster en Didáctica de Lengua Materna. tcornejo@ubiobio.cl

** Evelyn Nadia Monroy Riquelme: Asesora Pedagógica Unidad Desarrollo Docente en Universidad de Playa Ancha. Diplomado en Gestión Cultural en Universidad de Chile.

Abstract

The challenge facing 21st century education involves the development and achievement of spoken and written communication skills, however; this challenge focuses primarily on competencies related to written language, since current research has led to a lack of understanding of the text and the production of written discourse in different communicative contexts and situations. The problem exposed represents a key element in the educational process, given that its projection and development is based on an approach focused on didactic discourse. The main obstacle arises in the reading and writing of expository texts, especially cause and effect; therefore, it is essential to appropriate a didactic discourse that applies sequences and didactic strategies relevant and adapted to the social and educational scenario in which that discourse is inserted. For example, the application of global and specific sequences, as well as learning strategies conceived as action plans oriented towards the achievement of a pre-established goal from an epistemological, scientific, praxeological and situated dimension, allow the achievement of specific learning in this subject. Therefore, the axis of concretion of the learning is found in the didactic discourse, according to the devices, the situations, strategies, sequences, negotiations, contract and, fundamentally in the processes of

comprehension and textual production, sensitivity its nature, interest and adequacy, corresponding to the student.

Keywords: didactic discourse, comprehension and textual production, cause-effect expository text, meaningful learning, situated learning.

INTRODUCCIÓN

Los actuales escenarios educativos exigen proyectos didácticos innovadores que permitan el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, a partir de paradigmas curriculares ajustados a las necesidades sociales del siglo XXI. En este contexto es preciso considerar el tipo de competencias que los sujetos deben lograr; como el desarrollo de los procesos de comprensión y producción de textos, especialmente, los discursos expositivos, como también, competencias relacionadas con la resolución de problemas, el trabajo colaborativo, la integración de saberes (interdisciplinariedad), desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, entre otras.

El presente estudio se enmarca dentro de las proyecciones de la didáctica interviniente, es decir, en una acción docente problematizadora que observa, planifica, actúa y reflexiona de manera permanente sobre los procesos de aprendizaje, con el fin de modificar, reorientar o transformar las acciones en el aula, considerando la construcción del conocimiento como eje articulador de las habilidades cognitivas y metacognitivas.

Los sistemas de medición aplicados en las últimas décadas, tanto nacionales como internacionales (SIMCE, PSU, PISA, OCDE), evidencian un bajo nivel de rendimiento, especialmente de la comprensión lectora. Este problema, también se detecta en la producción de discursos escritos, falencias que muestran la mayoría de los estudiantes. A partir de esta situación educativa, surge la necesidad de investigar de qué manera es posible lograr un mejor desarrollo de estas competencias, mediante la intervención didáctica en el aula, esto permitiría evaluar, la aplicación de un modelo de secuencias didácticas basadas en los nuevos paradigmas curriculares, que apuntan a la apropiación de estrategias para aprender a aprender

1. La Didáctica y su puesta en escena en el mundo actual

Los escenarios sociales y educativos del mundo actual constituyen un desafío para el docente en el aula, por cuanto su desempeño requiere de nuevas estrategias didácticas para enfrentar adecuadamente los problemas de aprendizaje que en ellos se presentan. En este contexto el discurso didáctico se enmarca en una dimensión diferente al paradigma tradicional de aprendizaje, que rompe con los esquemas centrados en los contenidos, en la memorización y en la acumulación de conceptos. Así, por ejemplo, la puesta en escena de estrategias y secuencias didácticas para el desarrollo de habilidades y logros de competencias en comprensión y producción del discurso se sustenta fundamentalmente en el proceso significativo de aprendizaje del estudiante.

La Didáctica de la Lengua Materna constituye una disciplina que, en los últimos veinte años, ha demostrado con investigaciones científicas relevantes su consolidación en este ámbito. Su principal preocupación se focaliza en problemáticas relativas a los procesos de lectura y escritura, en los niveles de rendimiento alcanzados por los estudiantes de educación Básica, Media y Superior. Los aportes de la lingüística, la psicolingüística, sociolingüística, y la didáctica de la lengua y la literatura han permitido identificar los aspectos fundamentales del por qué los estudiantes en su mayoría no comprenden lo que leen y la falta de capacidad para construir textos coherentes y cohesivos especialmente aquellos incorporados en los libros escolares, científicos y de divulgación científica (Van Dijk & Kintsch, 1983; Baumann, J., 1990; León, J., 1991.; Sánchez Miguel, E., 1999; Ana Camps; 2001, 2006; Cassany, D., 2000, 2006, 2009; Mendoza Fillola, A., 1998, 2000).

Cualquier estudio que se realice sobre los procesos de comprensión y producción textual debieran situarse en dispositivos y situaciones didácticas pertinentes. En este sentido, Camps, A. (2006) afirma que los estudios sobre la lengua no pueden desvincularse del quehacer en el aula, porque es en ella donde es posible observar e interpretar la práctica educativa, al respecto señala:

“El objeto de la investigación didáctica de la lengua tal como lo hemos definido exige una investigación orientada a la comprensión de la realidad para fundamentar la actuación en la

práctica y, por lo tanto, a una investigación que comportará un análisis cualitativo y en profundidad de los datos. Se inscribe por tanto en la orientación interpretativa – comprensiva de la investigación en ciencias sociales”. (Sarmiento, 2007).

Por su parte Mendoza Fillola, A. (2003), destaca que la didáctica como disciplina científica ha delimitado las directrices y límites de actuación, así como su objeto de estudio, fenómenos propios, y metodología puesto que la didáctica es una “disciplina que tiene por objeto revisar los planteamientos teóricos, seleccionar y organizar contenidos, establecer objetivos con relación a unos métodos y a unas orientaciones técnico-teóricas sobre la singularidad del aprendizaje de la Lengua y la Literatura y, consecuentemente, proceder a la distribución y secuenciación de la materia en bloques o unidades que sean asimilables por el alumno, para lo que también se habrá de ocupar de cómo elaborar y valorar las actividades previstas para el logro de objetivos generales y parciales” (Mendoza, López Velero y Martos, 1998).

2. Las razones del cambio de modelo en la enseñanza y aprendizaje de la Lengua Materna

En nuestro país existe una preocupación por las problemáticas antes planteadas, así es posible destacar las investigaciones sobre comprensión de lectura y producción textual realizadas (Peronard, M., 1998, 2002, 2006; Parodi, G., 2003, 2007, 2010. Marincovic, J., 2008, 2009; Véliz, M., 2001, 2005, 2008, 2010). En este mismo contexto, el Ministerio de Educación, ha realizado estudios sobre la base de los datos revelados por el SIMCE en los últimos años, considerando el bajo rendimiento alcanzado por los estudiantes de Educación Básica y Media. El resultado de las investigaciones sobre esta materia indica la necesidad de reformular las estrategias de enseñanza y aprendizaje en el aula, e incorporar en ellas, una visión interdisciplinaria e integradora, como la aplicación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y enfrentar estos desafíos educacionales desde otra mirada. Las Ciencias Sociales constituyen un eje clave en este nuevo proceso, puesto que otorgan un escenario educacional diferente, que no restringe los conceptos de lectura y escritura sólo al

sector Lenguaje y Comunicación, sino que amplía de manera holística estos saberes y competencias.

Las pruebas estandarizadas como SIMCE (2010), PSU (2009, 2010) e internacionales como PISA (2003, 2006, 2009) demuestran el bajo nivel de desarrollo de las habilidades y competencias de comprensión y producción textual. En suma, el aprendizaje de la lectura comprensiva y la producción de textos escritos requiere de nuevas orientaciones didácticas, que trasciendan los espacios que tradicionalmente se han desarrollado en el actual sistema escolar chileno, que no difiere de los índices de desarrollo alcanzado de América Latina. Igualmente, las prácticas educativas en torno a la comprensión y producción textual revelan que sigue predominando un enfoque tradicional de la enseñanza del proceso de lectura y escritura; principalmente del modelo lineal; por consiguiente, los estudiantes cuando se ven enfrentados a evaluaciones externas que son construidas sobre la base de enfoques cognitivos y metacognitivos como es el caso de la prueba SIMCE Y PISA, se observa un resultado deficitario.

Las universidades tienen como objetivo la formación de profesionales de la educación comprometidos e innovadores que respondan a los desafíos que plantea la sociedad del conocimiento y la información en el siglo XXI. Por tanto, su principal preocupación debería apuntar hacia la construcción de saberes, desde una perspectiva didáctica, y de esta forma, proyectar, transponer y consolidar su discurso en otros escenarios, de acuerdo con los planteamientos establecidos por el MINEDUC en los estándares pedagógicos y disciplinarios.

Por esta razón, la investigación propuesta, focaliza su atención en el análisis y caracterización de las estrategias cognitivas y metacognitivas (García Madruga, 2006; Parodi 2010), y la aplicación de un modelo interactivo e integrado de lectura y un modelo de producción basado en procesos, desde un enfoque constructivista y comunicativo. El aprendizaje del texto expositivo causa/efecto y problema/solución se desarrolla sobre la base del supuesto cognitivo y contextual de la teoría Macroestructural o modelo de lectura psico-socio-lingüístico (Fanvdijk y Kintsch, 1983). Por consiguiente, el análisis y la reflexión sobre el tema de la lectura y escritura permitirá, a esta investigación, a la luz de las teorías existentes evidenciar cuales son las principales causas de carácter didáctico que impiden el

logro de habilidades y competencias en torno a los procesos cognitivos y metacognitivos y, de este modo proponer la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), que favorezcan el logro de competencias comunicativas. En este mismo contexto, será posible detectar si la fragmentación de los conocimientos influye negativamente en el propósito de este estudio, como es el caso de la comprensión y producción de textos en el ámbito de las ciencias sociales.

3. Las tecnologías como estrategia didáctica para la comprensión del discurso

Las nuevas tecnologías digitales aplicadas a la comunicación pueden desempeñar un rol fundamental en la innovación pedagógica, pues permiten la flexibilización de los procesos de aprendizaje, aprovechando recursos multimediales, que implican replantear la dimensión individual y colectiva de las estrategias y recursos didácticos en el aula, los ritmos o tiempos de aprendizajes, las nuevas formas de estructurar la información para la construcción del conocimiento, las tareas y competencias docentes y discentes. Sin embargo, es necesario considerar que la tecnología en sí misma, no garantiza el logro de aprendizajes, sino que su validez educativa se funda en el uso que los agentes educativos hagan de ella.

Las cinco líneas de investigación de Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura planteadas por Mendoza Fillola, 2003 (Investigación centrada en procesos, en la metodología, contextos, creencias, y contenidos). De esta definición será posible desarrollar una intervención didáctica, que asuma las deficiencias que se detectan actualmente en el sistema escolar, con respecto a los procesos de comprensión y producción. Una investigación centrada en procesos deberá tener en cuenta la forma de orientar el aprendizaje, la interacción para el logro de las competencias comunicativas antes señaladas. Un enfoque didáctico requiere de la secuenciación de contenido, recursos, evaluación, entre otros. En este aspecto se crearán secuencias y estrategias de aprendizaje que favorezcan la transposición didáctica en el contexto educativo. Por su parte, los contextos en que se desarrollan los aprendizajes condicionan los discursos implicados; y por último la funcionalidad formativa de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, constituirá otro de los ejes de estudio.

En el proceso de comprensión del discurso, el lector tiene un rol activo; éste utiliza ciertos conocimientos que influyen sustancialmente en la construcción final del sentido o macroestructura del texto. En cierta forma, cuando el lector se ve enfrentado en la tarea de leer y comprender un texto, ya sea, un texto narrativo, una noticia o un texto descriptivo, etc. en su mente se ejecutan procesos cognitivos o estrategias de carácter superior. Entre éstos, se encuentran la conexión y construcción de relaciones entre sus conocimientos previos y la información proporcionada en el texto.

Tal como lo señala Peronard (1997) *los significados no están en las palabras sino en la mente del hablante y del oyente, que los sonidos o las letras son sólo la parte perceptible del signo que cada uno de los interlocutores deben reconocer, relacionar e identificar como secuencias organizadas de palabras a las que les asignará significado de acuerdo con su propio conocimiento previo.* En otras palabras, el sujeto realiza una construcción inferencial del sentido global del texto; vinculando los conocimientos alojados en su mente, como paquetes o esquemas de conocimiento, y las claves textuales y contextuales. De ahí, que se hable una concepción de la comprensión del discurso como un proceso estratégico, donde el lector realiza ciertas estrategias en función de las metas de lectura y posibilidades de interpretación de la información.

Ahora, si bien es cierto, el lector recurre a sus conocimientos previos al momento de comprender un texto; el problema principal generado en este proceso, dice relación con la diversidad de tipologías de conocimientos previos almacenados en la mente del lector y que se activan a medida que el sujeto lee. (Van Dijk, 2002)

Para Madruga (2006), el rol del conocimiento en la comprensión del discurso es fundamental para la construcción del sentido global o macroestructura del texto. Así señala que, el lector durante el proceso de comprensión activa diversos tipos de conocimiento previos que varían según la naturaleza de la información:

Conocimientos lingüísticos: corresponden a los conocimientos de tipo gramatical y estructural de los textos aprendidos a lo largo de los años de escolaridad.

Conocimientos generales sobre el mundo: En este tipo de conocimiento se incluyen creencias, metas e intenciones humanas consideradas por el ideario social como comunes y, permiten comprender cualquier tipo de texto.

Conocimientos sobre la estructura y la organización retórica de los textos: tipos de conocimientos vinculados con el carácter estructural de los textos y permite establecer las diferencias a nivel de la forma y del contenido de los textos.

Conocimientos estratégicos y metacognitivos: Se incluyen aquellos conocimientos que permiten la aplicación de ciertas estrategias para comprender un texto de acuerdo con la finalidad del texto, las intenciones y el objetivo de lectura.

Esta tipología de clasificación, permite afirmar que el lector posee una gama amplia de conocimientos previos que se activan en función de las metas de lectura y la naturaleza de los textos. Cada lectura implica la activación de diversos tipos de conocimientos; de ahí que afirme García Madruga (2006), que una lectura por placer conlleva a la activación de conocimientos y uso de estrategias diferentes que cuando se realiza una lectura para un examen.

En síntesis, es posible señalar que la comprensión y producción de textos expositivos causa/efecto y problema/ solución implica un proceso complejo de carácter cognitivo y metacognitivo, tanto en el contexto escolar como en la vida cotidiana, que se enmarca en una didáctica transversal del lector y productor de textos. En consecuencia, todo aprendizaje de la lectura y escritura de este tipo de discurso requiere de un conocimiento macro y superestructural, desde los procesos meta comprensivos y metas productivos del discurso, en contextos y situaciones comunicativas diversas.

CONCLUSIONES

El estudio realizado de secuencias didácticas globales y específicas en textos expositivos, implica la construcción del saber por parte de los alumnos, desde la activación de conocimientos previos, problematización, metacognición y teorización, en un proceso de aprendizaje que considera inicio, desarrollo y cierre de la clase. Si bien estas secuencias se

orientan a la consecución de nuevos conocimientos, ellos se plasman sobre la base de lo conocido y constituyen el eje fundamental del aprendizaje; en cambio, las secuencias didácticas específicas se generan a partir de los contenidos curriculares, que responden a fases, donde el saber construido se aplica a otros textos.

La enseñanza para el aprendizaje de la lengua materna es un elemento fundamental en el desarrollo de los procesos pedagógicos en todo sistema escolar, ya sea porque representa desde el punto de vista cognitivo un componente básico para el avance de los procesos de pensamiento del sujeto, o porque se considera también como una competencia esencial que las personas deben adquirir para su adecuada inserción en el mundo social.

En Chile, la estructura del sistema escolar en niveles diferenciados (preescolar, básico y medio) condiciona diferentes finalidades de logro para los estudiantes, las que se expresan curricularmente en los llamados “objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios” (OF-CMO).

En el caso de esta investigación, temáticamente se centra en el NM2, en el Subsector Lengua Castellana y Comunicación, *“el cual propone desarrollar al máximo las capacidades comunicativas de los estudiantes, para que puedan desenvolverse con propiedad y eficacia en variadas situaciones de comunicación. A la vez propone afianzar en los alumnos y alumnas la conciencia del valor e importancia del lenguaje, la comunicación y la literatura, como instrumento de formación y crecimiento personal, de participación social, de conocimiento, expresión y recreación del mundo interior y exterior”*. (Marco Curricular 1998).

La investigación se fundamenta en el Texto Expositivo, contenido pertinente para segundo año de enseñanza media, que ha sido elaborado en función del Marco Curricular y del programa propuesto por el Ministerio de Educación de Chile en el contexto de los cambios curriculares incorporados antes del año 2010.

El programa de Segundo Año Medio se focaliza principalmente en el discurso expositivo, que proyecta los conocimientos desde el ámbito estructural al inferencial en diferentes situaciones comunicativas, donde el lenguaje cumple la función como mediador del proceso de apropiación de estrategias y secuencias didácticas, hacia la comprensión del discurso expositivo causa- efecto.

Las estrategias didácticas se relacionan directamente con el concepto de propuesta de intervención en el aula, porque constituyen la base del trabajo con alumnos y alumnas, es decir, corresponde a una respuesta efectiva ante los desafíos que plantea el sistema escolar en sus Planes y Programas de Estudio del Segundo Año Medio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, T. (2001). Textos expositivos – explicativos y argumentativos. Barcelona: Octaedro.
- Benedito, V. (2004). Introducción a la didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular. Barcelona: Barcanova.
- Bjork, L. & Bloomstand, I. (2000) La escritura en la enseñanza secundaria. Barcelona. Graó.
- Camps, A. (2001). El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones de Didáctica de la lengua. Barcelona. Graó.
- Camps, A. (2003) secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona: Graó
- Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Barcelona. Paidós.
- Cassany, D. (2006). tras las líneas. sobre la lectura contemporánea. Barcelona. anagrama.
- Gallego, D. & Alonso, C. (2011). Educación, sociedad y tecnología. Madrid. editorial Universitaria Ramón Arces.
- Gallego, D. & Alonso, C. (1999). El ordenador como recurso didáctico. Madrid. UNED.
- Gallego, G. & Gatica, N. (2010) La pizarra digital. Madrid. Psicoeduca.
- García, A. (2006). Lectura y conocimiento. Barcelona. Paidós.
- Madruga, J.; Elosúa, M.; Gutiérrez, F.; Luque J. & Gárate, M. (1999). Comprensión lectora y memoria operativa. aspectos evolutivos e instruccionales. Barcelona: Paidós.
- Mc Clintock, R. (1993). el ordenador como sistema. ministerio de educación y ciencia, secretaría general técnica centro de publicaciones, Madrid, España.
- Medina, A. & Gajardo, A. (2010). Pruebas de comprensión lectora y producción de textos 5° a 8° básico (cl – pt). Chile. Ediciones Universidad Católica.

Mendoza, F. (1998). Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura. España. Gráficas signo, s.a.

Mendoza, A. López, A. & Martos, E. (1996): Didáctica de la lengua para la educación primaria y secundaria, Madrid, Akal.

Mendoza, A. (2006): Didáctica de la lengua y la literatura. Madrid. ed. Prentice hall.

Nemirovsky, M. (2009) Experiencias escolares con la lectura y la escritura. Barcelona. Graó.

Peronard, M. & Parodi, G. (2010). Saber leer. Madrid. Santillana.

Parodi, G. (2007). Lingüística de corpus y discursos especializados: Puntos de mira. Chile. Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Rarodi, G. (1999). Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empírico. Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Peronard, M. “et al” (1997). Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases. Santiago de Chile. Andrés Bello.

Perrenoud, P. (2008). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó

Puente, A. (1991). Comprensión de la lectura y acción docente. Madrid: Pirámide.

Rosales, C. (1988). Didáctica: núcleos fundamentales. Madrid: Narcea.

Salinas, J. Aguaded, J. & Cabrero. (2008). Tecnologías para la educación. diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente. Madrid. Alianza Editorial.

Sánchez, M. (1993). Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión. España. aula xxi. Santillana.

Sancho, J. (2006), Tecnologías para transformar la educación. Madrid. Akal.

Semenov, A. (2006). Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Manual para docentes. organización de las naciones unidas, para la educación, la ciencia y la cultura. edición en español, ediciones trilce, Montevideo – Uruguay.

Solé, I. (1999). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.

Torralba, R. (2001). Rostro y sentido de la acción educativa. Barcelona. Edebé.

Van Dijk, T. (2002). Tipos de conocimientos en el procesamiento del discurso. *Lingüística e interdisciplinariedad: desafíos del nuevo milenio*. Ediciones universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso. pp. 41 – 66.

Vilá, M.; Ballesteros, C.; Castela, J.M.; Cros, G. & Palou, J. (2005) *El discurso oral formal*. Barcelona: Graó.

Vanis, C. & Villardón, B. (2006). *Cuadernos monográficos del ice. planificar desde las competencias*. Bilbao: Baster.

AVANTE, Revista de Humanidades y Ciencias Sociales.

Año 1, N° 1 marzo-agosto 2019

ISSN 0719-9740 ON LINE

pp. 31-46

**UNA EXPERIENCIA USANDO *AGE OF EMPIRES II* COMO HERRAMIENTA
PEDAGÓGICA CON ESTUDIANTES JÓVENES Y ADULTOS DE UN CEIA
AN EXPERIENCE USING *AGE OF EMPIRES II* AS PEDAGOGICAL
RESOURCE WITH YOUNG AND ADULT STUDENTS INTO A CEIA**

Juan Pablo Jiménez Rojas*

Resumen

Age of Empires II es uno de los videojuegos comerciales que mayor impacto ha tenido en el ámbito educativo. En el presente trabajo revisamos los problemas y ventajas hallados en el transcurso de su aplicación como recurso didáctico en la asignatura de Estudios Sociales, dentro de un Centro de Educación Integrada de Adultos, lo cual plantea desafíos específicos, al tiempo que refleja problemáticas de alcance más amplio.

Palabras Clave: Educación, videojuegos, CEIA, Age of Empires II.

**Juan Pablo Jiménez Rojas: Investigador Dynamic Consultores, Chile.*

juanpablo.investigador@dynamicconsultores.cl

Abstract

Age of Empires II's impact in the educative scope has been one of the most remarkable, for a commercial game. In this paper we research the difficulties and advantages found while applying it as didactic resource for the Social Studies class, into an Adults Integrated Education Center. This brings up its owns challenges, while reflecting some wider-reaching issues.

Keywords: Education, videogames, CEIA, Age of Empires II.

INTRODUCCIÓN

En las líneas que siguen revisaremos la experiencia resultante de la aplicación del videojuego *Age of Empires II* como herramienta didáctica para abordar aprendizajes curriculares de la asignatura de Estudios Sociales, dentro de un CEIA (Centro de Educación Integrada de Adultos) con estudiantes provenientes, en su mayoría, de realidades altamente complejas.

Nos abocaremos a describir el contexto y la aplicación de las actividades diseñadas, para luego pormenorizar las dificultades y ventajas que hemos podido detectar en su desarrollo, para finalizar con algunas conclusiones generales sobre la experiencia. Esto, con la finalidad de brindar algunas consideraciones relevantes en la aplicación de este tipo de herramientas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que permitan optimizar y hacer más eficiente su uso.

Cabe destacar que venimos explorando las posibilidades didácticas de *Age of Empires II* desde 2015 debido a lo cual, a pesar de que hemos restringido estas páginas a lo hecho este año, mucho de lo expuesto corresponde a métodos y conclusiones que han venido tomando forma desde antes.

1. Educación y Videojuegos

El mundo de los videojuegos es tan amplio que no debería extrañarnos que dentro de él existan opciones con potencial didáctico. Partiendo por el inmenso abanico de videojuegos de diferentes tipos (Etxeberria, 2001), creados por la industria con fines básicamente comerciales, pasando por aquellos creados con enfoques parcial o totalmente educativos, hasta llegar a los “serious games”, creados con la finalidad de capacitar o adiestrar a personas adultas para la ejecución de una variedad de tareas (López, 2016), la variedad es tremenda. Por lo mismo, hablar de videojuegos, sin hacer matices, es un reduccionismo que se debe evitar.

En efecto, muchos de los obstáculos que encontramos a la hora de proponer y aplicar estrategias de aprendizaje que incluyan el uso de videojuegos (López, 2016, p. 9; Maguth, List & Wunderle, 2015, p. 34) se deben a la desconfianza y percepción reduccionista que existe muchas veces en torno a éstos, no sólo de parte de los docentes, sino incluso, a veces, entre los mismos estudiantes.

Pese a esto, muchos han descubierto y aprovechado las ventajas que ofrecen estas plataformas. Sin ir más lejos, en nuestro país, durante esta última década, se ha prestado especial atención al potencial de los videojuegos en el ámbito educativo. Esto se ha traducido en el diseño y la publicación de una cantidad no menor de videojuegos de factura nacional, muchos de los cuáles han sido evaluados de manera positiva, destacados y premiados.

Es posible mencionar algunos ejemplos exitosos tales como, El Economista América (2013), “Videojuego educativo chileno ganó primer premio en festival internacional”. En ADN radio.cl (2015), “Videojuego chileno educativo fue premiado en festival iberoamericano”, o en la Universidad de Talca (2018). “Videojuego educativo obtuvo reconocimiento nacional de desarrolladores”.

Uno de los principales desafíos de los videojuegos educativos es el logro de la transmisión de los objetivos de aprendizaje que se plantean, sin sacrificar lo entretenido de la experiencia y el hecho *a priori* de que resulten menos atractivos para el alumnado (Etxeberria, 2001, p.3; Morán, 2015); sobre todo si se toma en cuenta que el videojuego, en sí, surge como un medio de entretenimiento. Ahora ¿Qué sucede cuando se toma un videojuego comercial, que no ha sido diseñado con una finalidad educativa, y se le traslada al aula de clases? Aquí el desafío estriba más bien en contextualizar y asociar adecuadamente el videojuego escogido con los objetivos de aprendizaje que se deseen abordar (Morán, 2015. & Wainwright, 2014).

2. Age of empires, una breve reseña

Age of Empires es una serie de videojuegos de estrategia, con un trasfondo histórico, desarrollada originalmente por Ensemble Studios y lanzada por Microsoft en 1997, la cual ha ido recibiendo actualizaciones y expansiones a través de los años. Su modo de juego involucra crear y desarrollar una determinada civilización, al tiempo que se debe combatir y superar a otras, aunque también se contempla la posibilidad de aliarse o de desarrollar el comercio con otros jugadores, los cuáles pueden ser personas (“Multiplayer”) o bien, ser representados por la inteligencia artificial del juego. Se destaca, entre otras cosas, por ser un juego que ha “envejecido” bastante bien, siendo considerado un clásico, cuyo desarrollo se ha perpetuado, sobre todo, gracias a la acción de una gran base de entusiastas, ante la cual Microsoft ha respondido capitalizando con

versiones oficiales, remasterizaciones y anuncios para futuras entregas (Albañéz, 2017; Díez, 2018; Portilla, 2017). Recientemente se ha anunciado la cuarta entrega de la serie.

Las características del juego permiten su uso para una variedad de actividades relacionadas con la adquisición de conocimientos y habilidades que entroncan con diversos contenidos, en particular, aquellos que atañen a las áreas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Las experiencias no son pocas (Mugueta, Manzano, Alonso & Labiano, 2015; Maguth et al., 2015; Ayén, 2010).

Ahora bien, a pesar del trasfondo histórico del juego, las abundantes inexactitudes, anacronismos y descontextualizaciones, muy notorias en el caso de las civilizaciones nativas americanas, hacen que estimemos su valor como herramienta educativa para la enseñanza de la “historia”, en su sentido descriptivo, como limitado. En cambio, las dinámicas que envuelve su modo de juego, en el cual se entrecruzan multitud de variables que afectan el desarrollo y la interacción entre las diversas civilizaciones y jugadores, resultan particularmente enriquecedoras para comprender el funcionamiento de las economías, la evolución e interacción de las sociedades, la importancia de las tecnologías o la relación del ser humano con el medio (multicausalidad de la historia: Mugueta et al., 2015, p. 11). En resumen, hablamos del desarrollo del pensamiento histórico.

Si bien es cierto que los estudiantes de hoy están menos familiarizados con el juego que los de hace algunos años, aún es relativamente conocido por los jóvenes, quienes, según nuestra experiencia, declaran que “lo jugaba cuando chico” o que “mi hermano mayor lo jugaba”.

3. Perfil de los estudiantes que participan de las actividades

En nuestro caso, implementamos nuestras actividades en el contexto de un CEIA, en la ciudad de Chillán. Los CEIA son parte de la modalidad regular de Educación para personas Jóvenes y Adultas establecida por el Mineduc y permiten terminar su Enseñanza Media a estudiantes mayores de 18 años (aunque se contempla la posibilidad de integrar menores en forma limitada) en el lapso de dos años, estando repartido el proceso en dos niveles de Enseñanza Media, con un currículum especialmente adecuado (MINEDUC).

En general, se entiende que el perfil de los estudiantes de los CEIA corresponde a un sector de población de un rango etario que incluye desde adultos jóvenes hasta personas adultas mayores. Sin embargo, estos últimos años se ha producido un cambio en la conformación de la población estudiantil atendida por estos centros, la que ha pasado a estar conformada mayoritariamente por jóvenes con un desfase de edad relativamente breve con respecto a los jóvenes de la Enseñanza Media tradicional. De hecho, estudios recientes indican que casi el 75% de los estudiantes inscritos en los CEIA de nuestro país no supera los 30 años de edad, al tiempo que casi un 27% de los mismos tiene una edad igual o menor a 18 años (Espinoza, Castillo, González & Santa Cruz, 2014, p. 75).

En el caso particular de nuestro lugar de estudio, Intech Chillán CEIA, el promedio de edad está en los 19.9 años; aunque el porcentaje más significativo de la matrícula se encuentra en un rango de edad de entre los 17 y 18 años, representando el 44,3% del total de la matrícula. Esto sube a 48,7% si se consideran todos los menores de edad matriculados. Este porcentaje es significativamente superior al promedio nacional de la educación regular de adultos (27%) y nos hace suponer una mayor viabilidad de la actividad, de frente a un alumnado bastante joven.

Edades	≤ 18 años	19 a 29 años	≥ 30 años
Estudiantes	77	75	6

TABLA 1: Edades de los estudiantes de Intech Chillán CEIA (2018)

Intech Chillán CEIA atiende, mayoritariamente, a estudiantes del área urbana de la comuna que han desertado del sistema escolar por motivos de adaptación, laborales o familiares que les han impedido continuar en él, por lo general, con un historial de fracaso escolar en línea con características comunes que hallamos en estudiantes que han visto interrumpido su proceso (Espinoza, Castillo & González, 2017, pp. 6-7; 10-14). Es conveniente, además, consignar expresamente el alto nivel de vulnerabilidad social, junto con la alta prevalencia de jóvenes con NEE entre la población estudiantil del establecimiento. En concordancia con esto, tanto el PEI, como la Misión y la Visión

del plantel, ponen énfasis en la atención de una diversidad estudiantil que no ha encontrado respuesta en el sistema educativo tradicional.

4. Aplicación de las actividades

La versión de *Age of Empires II* que usamos para nuestras actividades se denomina “*Forgotten Empires*” (versión en español), la cual agrega civilizaciones como los Incas, los Eslavos y la civilización india. Especial atención nos merece la inclusión de los Incas pues, a nuestro juicio, sus unidades nos permiten representar de forma un poco más cercana a los indígenas chilenos (actividad de Primer Nivel de Enseñanza Media).

En nuestro caso, nos hemos orientado al uso del “Editor de Mapas”, el cual presenta gran potencial para trabajar aspectos relacionados con geografía física y humana. En las actividades propuestas, tanto para Primer Nivel, como para Segundo Nivel, abordamos problemáticas relacionadas con aspectos urbanísticos (Primer Nivel: la ciudad colonial española y sus actividades productivas; Segundo Nivel: estructura urbana e interacción campo-ciudad). En éstas, los estudiantes deben construir ciudades ubicando los elementos solicitados de manera que se recrean “maquetas virtuales”, permitiendo trabajar objetivos de aprendizaje de las correspondientes unidades.

Nivel	Objetivos	Contenidos
Primero	-Caracterizan la sociedad colonial, considerando aspectos de la vida cotidiana, algunas instituciones políticas y las principales actividades económicas.	-El surgimiento del sistema urbano, a partir de la fundación de las primeras ciudades.
Segundo	-Caracterizan asentamientos urbanos y rurales en Chile. -Caracterizan las relaciones de interdependencia entre las áreas urbanas y rurales.	-Asentamientos urbanos y rurales: criterios para definir lo urbano y lo rural. -Caracterización de los asentamientos urbanos y rurales en Chile. Relaciones entre el mundo urbano y el mundo rural.

TABLA 2: Objetivos de Aprendizaje (De acuerdo a Programa de Estudio para Educación de Adultos: Estudios Sociales (MINEDUC 2008). Disponible en: <http://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/06/Educaci%C3%B3n-Media-H-C-Niveles-1-y-2-ESTUDIOS-SOCIALES.pdf>) planteados para las actividades de Primer y Segundo Nivel, con sus correspondientes Contenidos. (De acuerdo a Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media de Adultos (MINEDUC, 2004). Disponible en: <https://www.docentemas.cl/docs/2017/Decreto%20239.pdf>)

Las actividades se llevarán a cabo en el aula laboratorio de computación del establecimiento, la cual cuenta con el espacio y equipamiento adecuado para su desarrollo y serán aplicadas a la totalidad de los cursos, tanto en el caso del Primer Nivel (1er Nivel A y 1er Nivel B), como en el caso del Segundo Nivel (2do Nivel A, B y C).

Las actividades se acompañarán de una guía impresa, en la cual se especifican los objetivos de la actividad, se entregan algunos detalles acerca del juego y orientaciones sobre su funcionamiento y se señalan las instrucciones de la actividad en sí, junto a una rúbrica de evaluación.

5. Problemas en el desarrollo de las actividades, posibles causas y remediales

De la aplicación de las actividades hemos extraído las cuatro principales dificultades con que nos enfrentamos:

1) La primera nos pone frente a un grupo minoritario de estudiantes que reciben la actividad sin entusiasmo y hasta con molestia pues, declaran, que no tiene valor educativo y que se encuentra fuera de contexto.

Luego de haber revisado los resultados de la experiencia, concluimos que esto se produce, fundamentalmente, por dos causas. La primera, un sincero rechazo a la actividad que puede relacionarse a una percepción sesgada en cuanto al uso de videojuegos (como señalamos antes). No obstante, este rechazo, producido antes de que se les explique, o de que hayan leído/comprendido la guía impresa, desaparece en la mayoría de los casos, una vez que los estudiantes se han interiorizado de los detalles y de los objetivos de la actividad. Entonces, queda al descubierto otro grupo, de manejo más delicado: el de aquellos que, en realidad, se sienten intimidados por la actividad pues no están familiarizados con el uso de computadores “de escritorio”, ni con la interfaz de Windows.

Este es un punto que merece especial atención, pues nos enrostra uno de los mitos más frecuentes que se han creado durante esta última década respecto a las generaciones jóvenes, bautizadas como “nativos digitales” (Prensky, 2001). Este mito, alimentado por la propuesta original de Prensky y un uso más bien superficial del término, sobre todo en la prensa, señala que las generaciones jóvenes poseen más habilidades y están intuitivamente mejor preparados para el uso de las TICs.

Esta idea ha sido cuestionada por una serie de estudios (Acosta-Silva, 2016, p. 484; Ugalde & González-Cabrera, 2014) a pesar de lo cual, sigue siendo parte de un imaginario bastante extendido (Lesta, Ortega, Rodríguez & Torres, 2014). Esto, porque generalmente existe un error conceptual en torno a la expresión “nativos digitales”, la cual no hace referencia directa a las habilidades de los individuos con respecto al uso de tecnologías digitales, sino más bien, al contexto socio-cultural en el cual se desenvuelven, a sus modos de socialización y a sus formas de procesar información, derivadas de la manera en que los medios digitales exponen la misma (Linne, 2014, p. 206).

En este sentido, compartimos ampliamente las distinciones conceptuales hechas por Linne, en cuanto a que ser “nativo digital” no tiene relación directa con el nivel de “alfabetización digital” del individuo, pudiendo éste estar subalfabetizado digitalmente (Linne, 2014, p. 215), mostrando un uso digital limitado a las redes sociales, al consumo de contenidos en streaming (ej. Youtube, Spotify) y al uso de ciertos juegos simples, sobre todo en plataforma Android. Esto, en contraste con los nativos digitales-alfabetizados digitalmente que, además de lo anterior, pueden usar las TICs para investigar, procesar información, diseñar y usar estratégicamente una gama más amplia de softwares y aplicaciones.

Como ocurre en otras brechas, se establece que los jóvenes de sectores socioeconómicos medios y altos tienden a estar más alfabetizados digitalmente que los jóvenes de sectores socioeconómicos más bajos (Linne, 2014, p. 215). En este caso, considerando el contexto sociocultural de nuestros grupos de trabajo, es comprensible que exista un número considerable de estudiantes escasamente alfabetizados digitalmente.

En consecuencia, algunas medidas a considerar para futuras actividades de este tipo pueden ser: preocuparse de realizar previamente actividades de nivelación digital y trabajar colaborativamente con la asignatura de TICs (“Tecnologías de la Información y la Comunicación”, asignatura instrumental del currículo de los CEIA), procurando familiarizar mejor a los estudiantes con el uso de computadores de escritorio y con programas de Windows.

2) El segundo escollo que debemos sortear en el desarrollo de nuestra actividad es la negativa, a veces por omisión, pero también explícita, de los estudiantes a leer la

guía impresa de instrucciones, esperando a que el docente, de manera personal, les que explique de qué se trata. Esto supuso un retraso importante en el curso de la clase, ya que el docente debió explicar uno por uno a la mayoría de los estudiantes qué hacer, sin mencionar el desperdicio de material impreso.

La poca eficiencia en la implementación de la guía impresa para la actividad puede relacionarse con variables, tales como los bajos niveles de comprensión lectora entre el estudiantado nacional, situación que se agrava en sectores con alta vulnerabilidad, como los que atiende la unidad (PIRLS, 2016; OECD, 2017a), o los pobres hábitos lectores que muestra, de manera más transversal, la sociedad chilena (Lobos, 2012). En efecto, muchos de los que se tomaron el trabajo de leer la guía declararon que no la comprendían. En cambio, otros, ni siquiera se tomaban la molestia de leerla. Al solicitarles que lo hicieran, muchos hacían el ademán de tomar el papel, pero lo dejaban apenas el docente dirigía su atención hacia otro lado.

Otra variable que puede incidir en este asunto está en las características específicas de gran parte de los estudiantes del centro; jóvenes con una capacidad de concentración más corta que el promedio y con preferencia por el estilo de aprendizaje kinestésico, tal como lo evidenció el instrumento de sondeo aplicado de manera interna por la institución.

Las propuestas para subsanar este problema deben apuntar a solucionar el asunto de forma práctica, pues, no podemos esperar que la comprensión de lectura de los estudiantes o sus hábitos lectores mejoren de un momento a otro. Tentativamente, se pueden eliminar las guías impresas o reducirlas a lo esencial. Por otra parte, se puede reemplazar el uso del “Editor de Mapas”, que requiere una participación más proactiva del estudiante planteándoles, en cambio, un modo de juego tipo campaña creado por el docente usando las herramientas de programación del “Editor de Mapas”, de modo que los participantes vayan recibiendo las instrucciones de modo visual, una por una, permitiendo maximizar la dimensión interactiva de la actividad. Para esto el docente necesita un manejo profundo de las herramientas del juego.

3) El tercer problema que debimos enfrentar en el transcurso de la actividad son los distractores que derivan de la naturaleza de un juego pensado, básicamente, como un medio de entretenimiento. Es así como varios estudiantes, sobre todo aquellos que ya conocían y tenían experiencia con el juego, se inclinaron por modalidades ajenas a las

propuestas por el docente, aprovechando otras características del juego. Esto se vio propiciado por el hecho que, como se mencionó, el docente tuvo que explicar de manera personal la actividad a un número importante de estudiantes.

De todas formas, al tener experiencia con el juego, estos estudiantes pudieron ponerse al corriente de forma expedita. No fue este el caso de quienes, sin tener experiencia en el juego y sin haber interiorizado las instrucciones de la actividad, prefirieron explorar las opciones del juego de forma libre, mientras esperaban la ayuda del docente y que, al iniciar la actividad de forma tardía, no alcanzaron a completarla.

Una forma eficiente de enfrentar podría ser implementando un proyector en el aula conectado al PC del docente, el cual le permita responder de forma más expedita las dudas de los estudiantes, reduciendo la necesidad de su intervención presencial/personal.

4) Finalmente, un cuarto inconveniente, aunque menor, fueron los tiempos dispares que los estudiantes demoraron en completar la actividad de manera satisfactoria, el cuál fue menor para aquellos que ya estaban familiarizados con el juego o que contaban con una mayor alfabetización digital; y considerablemente mayor, para aquellos insuficientemente alfabetizados digitalmente y que no estaban familiarizados con el juego. Otorgamos a esta variable un peso mayor que otras tales como capacidad de atención o motivación.

En este punto, sería conveniente aplicar la acción por parte de los pares, convirtiendo a los estudiantes más aventajados en monitores del avance de sus compañeros con más dificultades en el manejo de la actividad. Esto también suple los problemas derivados de la necesidad de instrucciones personales de parte del docente por parte de muchos educandos. Otra modalidad de lo mismo, sería recurrir al trabajo en parejas, repartidas de la forma más estratégica que sea posible.

6. Ventajas encontradas en el uso de *Age of Empires II*

1) El hecho de poner en el aula un elemento que ellos asocian a un contexto, en este caso, un videojuego comercial, despierta en ellos la curiosidad de averiguar, en primer lugar, qué hace ese elemento en el espacio del aula. El docente puede aprovechar esta curiosidad en su beneficio, para captar la atención del estudiante.

2) Más allá de las dificultades de acceso asociadas a los niveles de alfabetización digital y a las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes, aquellos que logran comprender los objetivos de la propuesta y las dinámicas del juego, no se aburren y disfrutan la actividad. En este sentido, la primera de estas barreras (el nivel de alfabetización digital) se muestra como más difícil de salvar, puesto que el escollo de la comprensión lectora se puede solucionar cuando el docente explica personalmente al estudiante la actividad, obteniendo generalmente una respuesta positiva de parte de los educandos.

3) Al usar *Age of Empires II* se aborda de manera eficiente los estilos de aprendizaje, sobre todo el visual y kinestésico. Aunque esencialmente asociados a las destrezas visuales (Berard, Cain, Watanabe & Sasaki, 2015), los videojuegos con perspectiva y profundidad espacial, como *Age of Empires*, permiten al estudiante “desplazarse” dentro del juego en coordinación con la actividad motora necesaria para generar este movimiento.

4) Es eficiente desde el punto de vista de la utilización de recursos y materiales: no es necesario usar cartulina, tijeras o pegamento para construir maquetas, sino que se hace de forma virtual. Esto es especialmente significativo en un contexto de estudiantes de situación socioeconómica vulnerable y/o con bajos índices de responsabilidad y cumplimiento. Eventualmente, ni siquiera es esencial usar una guía impresa.

5) Desde el punto de vista de la consecución de los objetivos de aprendizaje, aquellos estudiantes que logran completar la actividad muestran un nivel satisfactorio de adquisición de conocimientos y habilidades, pudiendo identificar conceptos claves y elementos centrales en las estructuras urbanas que lograron construir. Es recomendable, de todas maneras, no descuidar la retroalimentación al cierre de la clase, sintetizando y organizando los conocimientos adquiridos, algunos de los cuáles pueden encontrarse un tanto dispersos. Una vez constatado esto, el principal desafío sigue siendo conseguir que todos los estudiantes logren superar las dificultades de acceso para hacer la actividad.

CONCLUSIONES

Aunque finalmente la gran mayoría de los estudiantes que han participado de la experiencia pudieron realizar la actividad, más de la mitad presentó algún tipo de dificultad relacionada con la falta de habilidades lectoras, las cuales fueron subsanables con la mediación del docente. Por otra parte, aproximadamente un tercio de los estudiantes presentó serias dificultades relacionadas con su nivel de alfabetización digital, las cuales resultaron muy difíciles de resolver, sin sacrificar parte de los objetivos planteados para la actividad.

Los bajos índices de alfabetización digital, una problemática tradicionalmente asociada con personas de un rango etario mayor, demuestra estar muy presente entre grupos de jóvenes “nativos digitales”, quedando en evidencia, en este caso, que no se trata sólo de un asunto generacional, sino que también supone un importante problema sociocultural: los estudiantes procedentes de realidades socioculturales más precarias muestran, casi siempre, un manejo más limitado de las tecnologías digitales. Todo esto dentro de un contexto que apenas incluye educandos de sectores socioeconómicos medios, como casos prácticamente excepcionales.

No podemos dejar de observar que esto reproduce un patrón visto en muchas otras instancias de nuestra sociedad y nuestro sistema educativo (Agencia de Calidad de la Educación, 2015; OECD, 2017b, p. 22), llevando la problemática desde lo netamente didáctico-pedagógico, a lo sociocultural, demostrando la complejidad de trabajar en aulas donde encontramos, no sólo estudiantes con distintas necesidades educativas, sino también, estudiantes provenientes de distintas realidades socioculturales.

Otra variable sumamente interesante que se constata es un sesgo de género que apunta a que, dentro de los estudiantes con más dificultades o menor disposición para realizar la actividad, se encuentran más mujeres que hombres, lo cual es coherente con una tendencia generalizada que se ha observado en cuanto a la diferencia de actitud hacia los videojuegos según género (Etxeberria, 2001, p.19).

Si bien el nivel de logro de aprendizajes es satisfactorio en ambos niveles, éste se mostró mayor para la actividad del Primer Nivel, es decir, aquella en la que debían recrear una ciudad colonial con el fin de comprender su orden social y sus actividades económicas. El nivel de logro de aprendizajes para la actividad del Segundo Nivel, aunque bueno, se vio mermado por la dificultad de identificar los edificios del

videojuego, cuyo horizonte histórico llega hasta el siglo 17, con las construcciones de una ciudad actual. Pese a esto, se comprendieron los conceptos centrales (usos de suelo y planificación urbana; relación de la urbe con sus actividades productivas).

Pensamos que el potencial de esta herramienta, así como de otras similares, usadas por docentes que cuenten con las competencias necesarias, debería estar fuera de discusión. La clave está en la capacidad de éste para generar actividades que se adecúen al contexto en el cuál se van a desarrollar y que logren plasmar con claridad los conceptos que se quieren trabajar. Este es el primer punto crítico para lograr una estrategia provechosa.

Un segundo desafío consiste en lograr que todos nuestros estudiantes estén en condiciones de relacionarse de manera óptima con estas experiencias de aprendizaje, evitando dejar atrás a aquellos que se encuentran con barreras por problemas de acceso, derivados de su realidad sociocultural, logrando de este modo una educación más igualitaria e inclusiva, en todo el sentido de la palabra.

Una tercera condicionante, a futuro, es el nivel de vigencia que podría mantener *Age of Empires II* y otros similares en el marco de una sociedad cambiante, en la cual los avances tecnológicos se dan con rapidez. Aunque no podemos aventurar una respuesta desde nuestra posición, podemos afirmar que en esto el rol del docente también podría ser determinante pues en el aula actual coexisten herramientas didácticas desarrolladas en épocas recientes y otras que datan desde tiempos distantes, cuya eficacia depende en gran medida, de quién las usa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta-Silva, D. (2017). Tras las competencias de los nativos digitales: avances de una metasíntesis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (1), 471-489. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/773/77349627031.pdf>

Agencia Calidad de la Educación (2017). *Informe Nacional de Resultados PIRLS 2016*. Disponible en: http://archivos.agenciaeducacion.cl/PIRLS_V02_27MAR.pdf

Agencia Calidad de la Educación (2015). *Evolución de las brechas socioeconómicas de rendimiento en pruebas SIMCE*. Disponible en:

http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Evolucion_brechas_socio_economicas_de_rendimiento_en_pruebas_Simce.pdf

Alpañés, E. (2017). Este videojuego ha envejecido mejor que tú: el increíble caso de Age of Empires II, *Yorokobu*, 27 enero 2017. Disponible en:

<https://www.yorokobu.es/age-of-empires-ii/>

Ayén, F. (2010). Aprender Historia con el juego Age of Empires (Reseña), *Proyecto Clio*, 36. Disponible en:

http://clio.rediris.es/n36/otros/Aprender_historia_con_el_juego_Age_of_Empires.pdf

Berard, A.; Cain, M.; Watanabe, T. & Sasaki, Y. (2015). Frequent Video Game Players Resist Perceptual Interference. *PLoS ONE*, 10(3). Disponible en:

<http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0120011>

Díez, B. (2018), “Age of Empires II” y la eterna juventud de un juego con posibilidades educativas, *Remontando, Historias*, 11 enero 2018. Disponible en:

<https://remontando.es/age-of-empires-ii-y-la-eterna-juventud-de-un-juego-con-posibilidades-educativas-904/>

Espinoza, O.; Castillo, D.; González, L. & Santa Cruz, J. (2014). Educación de adultos e inclusión social en Chile. *Psicoperspectivas*, 13(3), 69-81. Disponible en:

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v13n3/art07.pdf>

Espinoza, O.; Castillo, D. & González, L. (2017). Educación de adultos en Chile: percepciones y valoraciones de sus beneficiarios. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71). Disponible en:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-22-71-e227176.pdf>

Etxeberria, F. (2001). Videojuegos y educación. *Education in the Knowledge Society* 2(1). Disponible

en: <http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/14154/14562>

Lesta, M.; Ortega, M.; Rodríguez, A. & Rocío, C. (2014). Imaginario y Tecnologías Digitales: el sueño del receptor activo. *La Humanidades Digitales desde Argentina. Actas de las I Jornadas Digitales*. Disponible en:
https://www.researchgate.net/publication/320734851_Imaginario_y_Tecnologias_Digitales_el_sueno_del_receptor_activo

Linne, J. (2014). Dos generaciones de nativos digitales. *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, 37(2), 203-221. Disponible en:
<http://www.scielo.br/pdf/interc/v37n2/1809-5844-interc-37-02-0203.pdf>

Lobos, A. (2012). ¿Por qué en Chile la gente no lee? *Investigación y Docencia*, 16 Abril 2012. Disponible en:
<https://investigacionydocencia.wordpress.com/2012/04/16/por-que-en-chile-la-gente-no-lee/>

López, C. (2016). El videojuego como herramienta educativa. Posibilidades y problemáticas acerca de los serious games. *Apertura*, 8(1), 136-151. Disponible en:
<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/825/539>

Maguth, B.; List, J. & Wunderle, M. (2015). Teaching Social Studies with Video Games. *The Social Studies*, 106(1), 32-36. Disponible en:
https://www.researchgate.net/publication/279950569_Teaching_Social_Studies_with_Video_Games

Morán, E. (2015). Clase de Historia con ‘Age of Empires’. *SaberUniversidad, Investigación*, mayo 2015. Disponible en:
https://www.saberuniversidad.es/investigacion/Clase-Historia-Age-of-Empires_0_912508785.html

Mugueta, I.; Manzano, A.; Alonso, P. & Labiano, L. (2015). Videojuegos para aprender Historia: una experiencia con Age of Empires. *Revista Didáctica, Innovación y*

Multimedia, 32. Disponible en:

<http://dimglobal.net/revistaDIM32/DIMOC32jugarhistoria.htm>

OECD (2017a). *Skills Outlook 2017: Skills and Global Value Chain*, 04 Mayo 2017.

Disponible en:

<http://www.oecd.org/education/oecd-skills-outlook-2017-9789264273351-en.htm>

OECD (2017b): *Educación en Chile, Revisión de Políticas Nacionales de Educación*,

Fundación SM. Disponible en:

https://read.oecd-ilibrary.org/education/educacion-en-chile_9789264288720-es#page1

Portilla, C. (2017). Age of Empires II: un clásico con historia. *Mouse*, 2 agosto 2017.

Disponible en: <http://mouse.latercera.com/age-of-empires-ii-clasico-historia/>

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5).

Disponible en:

<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Ugalde, C. & González-Cabrera, C. (2014). Los nativos digitales y el uso limitado que dan a las herramientas tecnológicas. *Maskana Revista Científica*, 5. 23-29. Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/283009673_Los_nativos_digitales_y_el_uso_limitado_que_dan_a_las_herramientas_tecnologicas

Wainwright, M. (2014), Teaching Historical Theory through Video Games. *The History Teacher*, 47(4), 579-612. Disponible en:

http://www.societyforhistoryeducation.org/pdfs/A14_Wainwright.pdf

AVANTE, Revista de Humanidades y Ciencias Sociales.

Año 1, N° 1 marzo-agosto 2019

ISSN 0719-9740 ON LINE

pp. 47-56

LENGUAJE E INCLUSIÓN EN LA ESCUELA PÚBLICA
LANGUAGE AND INCLUSION IN THE PUBLIC SCHOOL

Karina Vásquez Burgos*

Resumen

El presente artículo tiene como propósito comprender la importancia del lenguaje y la inclusión en la escuela pública. La escuela debe ser entendida como un lugar de aprendizaje y desarrollo lingüístico, de relaciones inclusivas a nivel simbólico, pero también un lugar donde está presente el control que permite transmitir valores-culturales, relaciones de lucha e integración social.

Palabras clave: *Lenguaje, inclusión, escuela pública, aprendizaje y control.*

* Karina Vásquez Burgos. Licenciada en Fonoaudiología por la Universidad Pedro de Valdivia. Magíster en Salud Pública, Universidad Adventista de Chile. Magíster © en Educación mención Gestión Inclusiva, Universidad Santo Tomás. Académica de la Universidad Adventista de Chile. karinavasquez@unach.cl.

Abstract

The purpose of this article is to understand the importance of language and inclusion in the public school. The school must be understood as a place of learning and linguistic development, of inclusive relationships at a symbolic level, but also a place where control is present that allows transmitting cultural values, struggling relationships and social integration

Keywords: Language, inclusion, public school, learning and control.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio tiene como propósito comprender la importancia del lenguaje y la inclusión en la escuela pública. El lenguaje como definición involucra aspectos neurobiológicos y psicosociales que envuelven al individuo en la sociedad.

Además, la inclusión permite la accesibilidad universal del individuo, siendo el puente o bisagra que conecta al ser humano con la sociedad. La diversidad, los aspectos intrínsecos del individuo son los que se encargan de regular los procesos, pero que en la actualidad depende de aspectos del control social, los que limitan los espacios de participación en los grupos sociales.

En este sentido, vincular el lenguaje, la inclusión con el control social en la escuela, puede ser entendido como la búsqueda de regular los comportamientos y sancionar los prohibidos (Castro, 2008). Esto ayuda a indagar la importancia de la escuela pública como un lugar que permite modificar los comportamientos de los grupos sociales subalternos, con el propósito de establecer discursos de carácter hegemónicos valórico-cultural para promover la violencia simbólica efectuada por los profesores a través de las normas, la disciplina y el currículum.

Esto último está relacionado con la cultura escolar y la adquisición del lenguaje en la escuela por parte del educando, permitiendo asegurar la transmisión de saberes legitimados y construir un determinado discurso que posee una direccionalidad e intención. Esta último está presente en la legislación, el currículum y los planes de estudios con el objeto de efectuar y fortalecer el proyecto social y moralizante sobre los grupos sociales subalternos.

1. Teoría del lenguaje y su adquisición

El lenguaje actúa como una habilidad cognitiva de orden superior que determina capacidades diferenciadoras en la niñez. Según Navarro (2006), este proceso de habilidades cognitivas complejas se divide en vertientes receptoras y expresivas y proporciona la capacidad al ser humano de expresar su pensamiento, comunicar sus ideas y ser parte del desarrollo integral en la sociedad.

Para Puyuelo (2000), la conducta comunicativa debe ser entendido como concepto propio del ser humano, que desempeña importantes funciones a nivel: cognitivo, social y comunicativo, permite al ser humano hacer claras sus intenciones, estabilizarlas, convertirla en regulaciones complejas de la propia acción humana, con la

posibilidad de acceder a un plano de autorregulación cognitiva y del comportamiento, a lo que no puede ser posible sin el lenguaje.

La vertiente receptiva involucra comprender el mensaje. Al respecto Peña-Casanova (1991), advierten que la recepción del lenguaje es posible por medio de la recepción auditiva del sonido, comprende una vibración ondulatoria del aire hacia estructuras corticales, que es donde se produce la comprensión del mensaje. Esta se realiza por medio de la recepción visual, la que ocurre en el campo visual que se recibe en el hipocampo visual. La expresión del lenguaje, se puede distinguir la verbal y la no verbal. Esta última contempla la comunicación emocional, gestual y simbólica.

En este mismo sentido, la comunicación es la capacidad de transmitir información y su naturaleza, utilizando distintos sistemas que hacen referencia a una intención interindividual, con una doble polaridad receptiva y expresiva a nivel lingüístico. Este modelo clásico: emisor-receptor. Además, el desarrollo de este modelo dicotómico, permite la codificación (expresión) en relación a la decodificación (comprensión) (Peña-Casanova, 1991).

Por su parte, el lenguaje envuelve una función simbólica y semiótica definida que indica:

El lenguaje es el resultado de una actividad nerviosa compleja que permite la comunicación interindividual de estados psíquicos a través de la materialización de signos multimodales que simbolizan estos estados de acuerdo con una convención propia de una comunidad lingüística. (Lecours y Cols, 1979, citado en Peña-Casanova, 2011).

El lenguaje simboliza discursos e intenciones sobre una comunidad lingüística. Por ejemplo: la escuela permite transmitir valores-culturales establecidos por los sectores de poder con el propósito de establecer control social, en torno a homogeneizar y moralizar a los educandos. Los discursos que se inculcan en la escuela, están presentes en la utilización del lenguaje a través del docente, utilizan códigos muy elaborados o bien poco elaborados, según sea el contexto pedagógico, lo que lleva a una exclusión simbólica de las prácticas pedagógicas discursivas.

2. Lenguaje en la escuela

La escuela es una institución social que permite la socialización de los distintos sectores que están en edad escolar, con el propósito de transmitir y conservar a cultura de una sociedad determinada, pero también es un lugar de moralización de las prácticas educativas.

La escuela para Foucault (1992) es “una institución de vigilancia y encauzamiento de la conducta” (Fernández Enguita, 1990: 158 citado en Ávila, 2002: 2), es utilizada para transmitir los discursos de carácter ideológicos y disciplinan la adquisición de las competencias para orientar la homogeneidad de la enseñanza. Por ejemplo, el rol que tienen las educadoras en el nivel preescolar, sugiere potenciar las actividades efectuadas con los educandos con orientación al desarrollo de habilidades lingüísticas que promuevan el vocabulario y la comprensión del discurso.

Según Morales (2005), el problema de la enseñanza del léxico, se encuentra en el aula de clases, pero actualmente no se ha visualizado la problemática que ocurre cuando la adquisición de nuevas unidades léxicas no se ajustan al tiempo estimado de adquisición por edad y cantidad de palabras (vocabulario pasivo). Además, la mayoría de los educandos muestra escaso vocabulario, situación que permite visualizar problemáticas a temprana edad sobre la adquisición y posibles trastornos del lenguaje.

Los niños que poseen códigos restringidos, utilizan un vocabulario no adecuado y se valen de palabras que no entienden, tampoco pueden definir conceptos básicos de primer orden lexical. Estas desigualdades se producen porque en el ambiente escolar se usan códigos elaborados y los niños con códigos restringidos dificultan su adaptación y su comprensión.

3. La Escuela un mecanismo de control social

En la Conferencia Mundial sobre Educación, la preocupación central fueron las oportunidades educativas de los grupos sociales subalternos: la alfabetización, las personas con discapacidad, los miembros de grupos étnicos y minorías lingüísticas, niñas y mujeres, que enfrentaban el riesgo de ser totalmente excluidos de la educación (Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, 1990).

En el caso de nuestro país, las políticas educaciones evidencian espacios de inclusión social a través de las escuelas especiales y multiétnicas, que han permitido

brindar educación a los estudiantes tanto con problemas de aprendizaje (Decretos 87, 300, 170/2010, 1/98) y perteneciente a estratos sociales bajo.

Además, la accesibilidad de las escuelas urbanas y rurales está condicionadas por un debate de parte de la comunidad educativa, a raíz de los propios problemas de su contexto educativos que afecta a todos. García Huidobro (1989) señala que las prácticas educativas poseen una serie de conflictos educativos que tienen que ser solucionados, pero también es un lugar de encuentro y desarrollo personal. Esto último, permite la creación de espacios de reflexión sobre prácticas democratizadoras que orienten la inclusión de los estudiantes.

Los espacios de reflexión en la escuela tienen como propósito crear espacios de inclusión destinados a favorecer las prácticas educativas entre los estudiantes, sin distinción social y cognitiva. Sin embargo, los directivos buscan un punto de encuentro entre los discursos del gobierno central con el propio proyecto educativo. Esto tiene como propósito proyectar y desarrollar mejoras en lo que concierne a la inclusión social y calidad educativa, pero en la práctica promueven una sistematización de la enseñanza, centrado en la perspectiva del educador y del educando, estableciendo retroceso y homogeneidad en el espacio educativo (Bustos; 2000,58; citado en Freire (1999).

El problema es cuando la escuela la observan como un lugar que permite moraliza a los estudiantes. Esta situación tiene como objeto la transmisión de valores-culturales establecidos por la autoridad central que son legitimados en las sociedades civiles y educativas. Esta búsqueda de homogeneidad buscar excluir la experiencia, el saber viene seleccionado, ordenado y registrado en libros de textos, es decir, se trata de un saber enciclopédico

En esta misma línea argumentativa Paulo Freire, plantea que existe una pedagogía dominante sustentada por los sectores de poder, que establecen un discurso educativo, tiene como objeto perpetuar las diferencias sociales y seleccionar los elementos culturales que necesitan ser transmitidos, favoreciendo la exclusión simbólica:

El educador es quien sabe, y si los educados son los ignorantes, le cabe, entonces, al primero, dar, entregar, llevar, transmitir su saber a los segundos. Saber que deja de ser un saber de experiencia realizada para ser el saber de experiencia narrada o transmitida (Freire; 1999, p. 71).

El problema se presenta con la adquisición de discursos educativos que favorezcan la participación soberana de la ciudadanía, la autorrealización personal y fomentar reflexiones que promuevan opiniones de carácter libertario.

Bourdieu y Passeron (2001), señalan que la acción pedagógica en las instituciones educativas, son un medio que utilizan los sectores de dirigentes para validar su hegemonía. La violencia, la injusticia y la explotación expresadas en términos de deshumanización, son constructos utilizados en la formación de los estudiantes. En el caso de Chile, las políticas educacionales se han enfocado a legitimar las prácticas que sólo se abordan a nivel político y teórico, dejando de lado la enseñanza de habilidades de orden superior, la participación activa en el sistema educativo de directivos, profesores, alumnos, padres y apoderados, sin posibilidades de ser escuchados.

La solución a este problema debe pasar por una educación formación interdisciplinaria, debe insertarse en la cultura y ser efectiva. El desarrollo de competencias tiene que ser integrador y no sólo discursivo y tradicional. Esto perjudica a los estudiantes, acumulan experiencias que no significativas en el aula, basada en estándares de calidad como es el SIMCE. Este es un problema no menor, pues los grupos sociales subalternos, carecen de una formación significativa, se presentan más anacronismos en su formación, prima la rigidez por sobre la diversidad de intereses de los estudiantes, lo cual conlleva a un retroceso de los aprendizajes tanto a nivel primario, secundario y superior.

Además, los grupos sociales subalternos poseen una carga lingüística distinta, lo cual impide una adecuada adquisición de los saberes y competencias necesarias para enfrentarse en el sistema educativo, pero también se enfrentan a otro problema que los contenidos vienen seleccionados; con ello permite sancionar, legitimar un sistema de hábitos y prácticas sociales que son consideradas como si fueran universales (Ávila, 2002).

Los sectores dirigentes poseen ventajas comparativas en el sistema educativo formal, tienen una base teórica mejor elaborada e incluso antes de entrar en el sistema formal, pero los grupos sociales subalternos sufren una aculturación en la escuela, ya que ésta transmite una cultura diferente a la suya, lo que exige un esfuerzo de adaptación mayor (Bourdieu & Passeron, 1973, p. 51).

En este contexto, Bernstein (1990), señala que se presentan entre los distintos sectores sociales diferencias lingüísticas, “no son el reflejo directo de diferencias de aptitudes; sino que resultan de las diferencias de los tipos de discurso dominantes característicos de cada una de las clases sociales”. Al interior de los centros educativos se presenta y actúa el control social, la desigualdad social y las formas lingüísticas de comunicación, es decir, los sectores de poder poseen discursos superiores y los grupos sociales subalternos son de carácter restringidos. Esta situación provoca una violencia simbólica a través de la acción escolar, los profesores adquieren hábitos excluyentes sobre los estudiantes según su capital cultural y social, los segregan, los categorizan por su condición social y lingüística (Bourdieu & Passeron, 1976).

En este contexto, el lenguaje se constituye dos formas de utilización. El primero es a nivel socioeconómico y el segundo son los sistemas de educación. Estos atribuyen distintas potencialidades al lenguaje, conduciendo a diversas formas en el discurso de los estudiantes. Al respecto, Donoso (2002) ha indicado que la situación económica es una limitante para las familias, determina las capacidades para satisfacer necesidades elementales como las de subsistencia, repercutiendo de forma negativa en la formación del estudiante y afectando la adquisición y desarrollo del lenguaje.

El sistema educativo a través de las instituciones educativas ejerce una violencia sobre sus miembros, otorga a los profesores poder, control y genera resistencia. Esta lo ha demostrado Fernández Enguita (1995:159, citado en Ávila, 2002, p. 3) señalando que los estudiantes no son simples seres indefensos ante unos todopoderosos profesores. Esto se puede observar en el aula, especialmente a la hora del desorden:

“Quien quiera que haya observado una clase sabe que la mayor parte del tiempo no se emplea en la transmisión o la adquisición de conocimientos, sino en la creación, el mantenimiento o la distorsión de las condiciones de orden que se consideran necesarias para hacerlo. Las interrupciones, las conversaciones en voz alta, el ruido, los paseos de mesa en mesa, etc., son interpretables como formas de resistencia de los alumnos. También lo son los diversos mecanismos por los que se intenta disminuir el ritmo de trabajo desde la legitimidad del discurso escolar, como cuando unos alumnos piden innecesariamente que no se borre la pizarra, se dicte más despacio, se repita algo, declaren no haber entendido habiéndolo hecho, etc.; o las acciones que imposibilitan la marcha prevista del trabajo escolar, como no llevar el libro que el maestro quiere que usen, olvidar el compás para la clase de dibujo o no traer la ropa deportiva para la gimnasia” (Fernández Enguita, 1995, p. 160).

Las instituciones educativas son lugares de diálogos, negociación entre los diversos actores que componen la unidad educativa, pero también es un lugar de restricciones que dificulta lograr los procesos educativos. Esta institución genera sus propias formas de resistencia, surgen relaciones de poder, se organizan los discursos y se crean normas de disciplina con el propósito de regular los comportamientos de los estudiantes, perjudicando la inclusión educativa.

Esta violencia simbólica, permite explicar la dominación que existe entre la escuela, se produce por intermedio de esquemas de percepción, de manera invisible, insidiosa a través de la familiarización insensible de un conjunto físico simbólicamente estructurado, pero además integrando la experiencia de interacciones de una estructura de dominación (Ávila, 2002; 2). Ejemplo de ello, la institucionalidad no está presente en los estudiantes, pues ellos imponen sus propias normas, donde la violencia es considerada como signo de igualdad, es decir, se materializa a través del maltrato físico, verbal y la exclusión social, donde los estudiantes imponen su poder sobre el resto de sus pares.

El problema que se presente al interior de la escuela no es menor, las relaciones que se establecen no son unidireccionales, sino bidireccionales o incluso multidireccionales. Esto último es significativo, porque participan todos los miembros de la comunidad educativa inclusive los excluidos:

“Colectiva, en cuanto que los alumnos toman de sus respectivas subculturas los elementos alternativos que oponer a los fines y medios de la escuela, reelaborándolos y articulándolos a través de agrupamientos de iguales que, a menudo, surgen precisamente como consecuencia de su pertenencia a una subcultura común. Personal, porque las estrategias de grupo no agotan las de los individuos, y porque hay estrategias individuales que no son encuadrables en estrategias grupales”. Fernández Enguita (1995).

La regulación de los comportamientos de los estudiantes es importante para lograr los objetivos planteados por la autoridad, se busca la identificación de la cultura escolar y la percepción de la educación para lograr los fines de disciplina y reproducción. Los estudiantes con una cultura mejor asimilada, se identifican mejor con la institución educativa, en relación a los grupos sociales subalternos que sus prioridades no están en la escuela.

CONCLUSIONES

La escuela se convierte en un lugar donde se produce una asimilación de saberes de carácter hegemónico con el propósito de disciplinar y moralizar a los estudiantes, utilizando un lenguaje para los grupos sociales subalternos en ocasiones difícil de comprender. Además, surgen prácticas de control a través del currículum oficial, los planes de estudios y los lineamientos propios del establecimiento. Esta situación no favorece el desarrollo de competencias, pues se centran en prácticas educativas tradicionales, en vez de desarrollar habilidades que les permitan a los estudiantes desempeñarse eficazmente en la sociedad.

La violencia simbólica favorece el control social de los sectores dirigentes sobre los estudiantes, permitiendo transmitir un discurso homogeneizador que privilegie el progreso y el desarrollo económico, por sobre un aprendizaje para la vida.

El lenguaje y la inclusión son elementos que deben favorecer espacios democratizadores en la formación de los estudiantes, se busca con ello el crecimiento personal, el desarrollo de competencias y fomentar una educación libertaria para formar estudiantes con responsabilidad social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ávila, Mercedes (2002). “Violencia estructural y resistencia: dos caras de la moneda”.

Bernstein B. (1990). “Poder, Educación y Conciencia, Sociología de la transmisión cultura”. Editorial El Roure Editorial.

Bourdieu, P. & Passeron J.-C. (1973). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Labor.

Bourdieu, P. (2001). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

Castro, E. (2008). “Estado, control social y apropiaciones simbólicas. Una mirada a la cartografía y la geografía a partir de Foucault”, en revista *Diálogos de Saberes*.

Donoso, S. (2005) “Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis”. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Universidad de Talca, Estudios Pedagógicos XXXI, N 1: 113-135

Fernández, M. (1995). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.

Foucault, M. (1992) *Vigilar y castigar*. Nacimiento de la prisión. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1999) “*Pedagogía del oprimido*”. Siglo XXI, Buenos Aires.

García-Huidobro, J.E. y Cristián Cox. (1999) “Visión de conjunto. La Reforma educacional chilena 1990-1998” en *La Reforma educacional chilena*. Editorial Popular, Madrid, España.

Morales, J. (2005). *Premisas para una enseñanza sistemática del léxico, Tesis para optar al grado de profesor de Lenguaje y Comunicación y al grado de licenciado en educación*. Valdivia: Universidad Austral de Chile.

Navarro, A. (2006). *Relaciones semánticas entre las palabras: hponimia, sinonimia, polisemia, homonimia y antonimia. Los cambios semánticos*. Editorial La revista de educación.

Peña-Casanova J. (1991) *Normalidad, semiología y patología neuropsicológicas*, Editorial Masson, Barcelona, España.

Peña-Casanova J. (2001) *Manual de Logopedia*, 3º Edición, Editorial, Elsevier Masson, Barcelona, España.

Puyuelo & Rondal (2000). *Evaluación del lenguaje*. Ed. Masson. Barcelona, España.

AVANTE, Revista de Humanidades y Ciencias Sociales.

Año 1, N° 1 marzo-agosto 2019

ISSN 0719-9740 ON LINE

pp. 57-70

**APORTES TEÓRICOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL ÁMBITO
EDUCATIVO
THEORETICAL CONTRIBUTIONS OF EMOTIONAL EDUCATION IN THE
EDUCATIONAL FIELD**

Mabel Pérez Fernández*

* Mabel Pérez Fernández. Licenciada en Psicología, Universidad Bolivariana. Magíster en Docencia en Educación Superior, Universidad la República. Chile.

Académica de la Universidad la República, Chile.

mabel.perez@ulare.cl.

Resumen

Este artículo presenta reflexiones, desde planteamientos teóricos de especialistas e investigadores del constructo Educación Emocional y la importancia de ésta en los ámbitos educativos.

La Educación Emocional en la actualidad se sitúa como un componente fundamental en ámbitos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que a su vez permite desarrollar procesos formativos que propendan a formar a un sujeto que responda a las demandas actuales. En estos lineamientos la convivencia escolar, sitúa al sujeto como el centro en el desarrollo de competencias y habilidades que le propendan a un óptimo desarrollo de su rol en la sociedad actual.

En lo formativo, el docente asume un rol fundamental, ya que será éste que dirija procesos que permitan que el educando avance en la educación y gestión de su emocionalidad, la que está directamente ligada con el desempeño escolar y con la formación integral de éste.

Palabras Clave: Educación emocional, enseñanza aprendizaje, convivencia escolar, rol docente.

Abstract

This article presents reflections, from theoretical approaches of specialists and researchers of the Emotional Education construct and its importance in educational fields.

Emotional Education currently stands as a fundamental component in areas related to teaching-learning processes, which in turn allows the development of training processes that tend to train a subject that responds to current demands. In these guidelines, school coexistence places the subject as the center in the development of skills and abilities that allow an optimal development in their role in today's society.

In the formative, the teacher assumes a fundamental role, since it will be the one that directs processes that allow the student to advance in the education and management of his emotionality, which is directly linked with the school performance and with the integral formation of the latter.

Keywords: Emotional education, teaching learning, school life, teaching role.

Aproximando una definición

Bisquerra (2012) plantea que la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende fomentar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del proceso integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. En esta misma línea Pérez-Escoda (2015) afirma que la educación emocional es un proceso educativo o preventivo, fundamentalmente desarrollado mediante programas cuya finalidad principal es el desarrollo de la inteligencia emocional o las competencias socioemocionales.

Mayer y Salovey (1997) definen la inteligencia emocional como aquella basada en el uso adaptativo de las emociones, lo que implica la habilidad para percibir las, valorarlas, comprenderlas, regularlas y expresarlas con precisión, para así promover el crecimiento afectivo e intelectual. En palabras de Goleman (1998), se entiende como la capacidad de distinguir los sentimientos internos que emergen en las comunicaciones interpersonales y poder canalizarlos evitando actuar de manera impulsiva.

Casassus (2009) define las emociones como una “energía vital”, ya que es ésta la que “permite unir los acontecimientos externos con los internos, y por esa cualidad están en el medio de la experiencia humana interna y social” (p. 99). Entendiéndolas además, como un estado experiencial cualitativo, mental y personal, que se manifiesta

en actos (acciones y actitudes) y formas de pensar (representaciones mentales y reflexiones). El aspecto cualitativo y personal nace de la especificidad del ser humano en su accionar contextual y situacional y el ámbito mental relacionado con las representaciones mentales que se producen en la cognición del sujeto. A esta caracterización se une el carácter intrínsecamente subjetivo y momentáneo de la emoción (Céspedes, 2008).

La educación emocional, potencia el crecimiento integral de personas capaces de convivir armónicamente consigo mismas y su entorno, y de enfrentar con asertividad las diversas situaciones y obstáculos que se le presenten en el quehacer cotidiano del aula y de la vida (Longobardi, 2002; Horno, 2004; Funes, 2006; Navarro, 2013; Redorta, Obiols & Bisquerra, 2014).

Para Prieto (2018) entre los objetivos generales de la educación emocional se encuentran el conocimiento e identificación de las emociones propias y de los demás, el desarrollo de habilidades para el control de las emociones y el fomento de las emociones positivas, y la adopción de una actitud positiva ante la vida. Los contenidos aluden al manejo y control emocional, la prevención de los efectos perjudiciales de las emociones negativas y la potenciación de las positivas, y la aplicación de estos conocimientos en las relaciones con los demás.

Aportes de la Educación Emocional en acciones de Enseñanza-Aprendizaje

La Fundación de Liderazgo Educativo (2018), quien recientemente ha presentado el Proyecto de Ley de Educación Emocional en Chile, indica que “en opinión de distintos especialistas en las diversas disciplinas que estudian y tratan el comportamiento humano, especialmente en el área de la salud, concluyen que Chile carece de formación en educación emocional, lo que genera una serie de problemas y conflictos en las propias familias” (p. 4).

Para Cooll (2003) “este sujeto en proceso de formación, enfrenta la carencia evidente que han dejado al descubierto la des-responsabilidad social y comunitaria ante la educación”, que ha entregado a la educación escolar formal la responsabilidad de asumir la formación integral en sus formandos, las que en el siglo pasado eran asumidas por otras instancias educativas de socialización y formación (familia, iglesia,

agrupaciones políticas y sindicales, asociaciones diversas, entre otras (Martin y Cooll, 2006).

Las investigaciones más recientes sobre inteligencia emocional, orientan la necesidad de desarrollar una serie de conocimientos y competencias, por ende, la educación emocional es una respuesta educativa a las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en las áreas académicas ordinarias. (Bisquerra, 2011).

El objetivo de la educación emocional se convierte en la promoción y el desarrollo de competencias emocionales, entendiendo estas como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

Claudio Naranjo (2014), en este sentido menciona que “necesitamos una educación del corazón o, usando un lenguaje más empresarial, una educación de las relaciones humanas, pues lo que determina que una relación sea nutritiva es que haya afecto y que no sea obstruida por emociones como el odio, la envidia o la competitividad.”

Arancibia, Herrera y Strasser (2011) señala que “la dimensión afectiva del desarrollo, que transcurre durante la vida de los individuos, ha sido un contrapunto que la psicología educacional, como disciplina, no ha tomado con la fuerza que merece” (p. 212). Milicic (1995) plantea que la experiencia escolar determinará en forma importante el bienestar socioemocional de un niño y tendrá efectos significativos durante la vida adulta de éste.

Fernández (1994) plantea que “el aspecto de mayor significación en la vida escolar, tiene que ver en la mayoría de los casos, con los afectos y las vicisitudes de la aceptación o el rechazo social y no necesariamente con la tarea del aprendizaje. Esto permite inferir que el sujeto cognoscente, al interior en una realidad educacional, sustenta su aprendizaje en las relaciones interpersonales y no en los contenidos curriculares.

Otro de sus aportes es la importancia que le otorga a la formación en las escuelas para generar cambios en el ser humano, indicando que “toda la educación ha estado presa del paradigma racional y racionalista. Pero somos seres dotados de unas características y de capacidad amorosa que es vital; y si la educación nos va a enseñar a

vivir, entonces tiene que tener una educación del corazón, una educación de las relaciones humanas” (Naranjo, p. 86).

En el Libro *Emociones y Lenguaje en Educación y Política* (Maturana, 1990) lo que contamos cuando hablamos de emociones son distintos dominios de acciones posibles en las personas y animales, ya a las distintas disposiciones (...) no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y haga posible el acto (...) no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción (p. 15).

Maturana, asume la educación como el proceso en el que el niño o el adulto convive con el otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente, de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el del otro en el espacio de convivencia, indicando que el niño aprende a aceptarse y respetarse a sí mismo al ser aceptado y respetado en su ser, porque así aprenderá a aceptar y respetar a otros.

En el ámbito del aprendizaje, Casassus (2009) indica que la emoción tiene un rol significativo, ya que “por su propio impacto sobresale muy por sobre otras variables, hasta llegar a ser, y por mucho, la que más explica las diferencias en los resultados académicos de los alumnos” (p. 239). La escuela por tanto es entendida como “una comunidad de relaciones y de interacciones orientadas al aprendizaje, en donde el aprendizaje depende principalmente del tipo de relaciones que se establezcan en la escuela y en el aula” (p. 239).

Los aportes teóricos en el ámbito de la Educación Emocional, sostienen que en los espacios institucionales de socialización y transmisión de la cultura, lo cognitivo, lo racional y lo intelectual han sido privilegiados, al tiempo que las emociones han sido desestimadas, minimizadas y reprimidas (Casassus, 2007; Mikulic, 2013; Williams de Fox, 2014). Casassus (2007) sostiene que la internalización de roles y normas definidos por la cultura de cada institución educativas, rigen las emociones desde los roles, perdiendo así de vista la originalidad y autenticidad. Por esto surge la necesidad de que la educación emocional debe integrarse en el ámbito curricular y por ende a la experiencia educativa diaria, “deberán trabajarse de manera sistemática en las aulas y las escuelas” (Williams de Fox, 2014, p. 23), y ser una de las “finalidades de la educación, posiblemente la finalidad más importante” (Casassus, 2007, p. 6).

El acto de educar en un contexto formativo, debería tender a desarrollar un proceso de formación integral de los educandos. Direccionar este acto, desafía a los estudiantes a generar espacios diversos, es decir, centros emocionalmente inteligentes (Royo, 2013). Para Del Rey y Ortega (2001), es fundamental que la escuela sea un entorno propicio para la construcción de una sana vida emocional en la que el estudiantado aprenda a expresar sus emociones, a tomar conciencia de sus sentimientos y asumir actitudes de respeto hacia las emociones de los otros (...) a desarrollar la empatía, o la capacidad de ponerse cognitiva y sentimentalmente en el lugar del otro y percibir sus sentimientos (p. 33).

Casassus, en su libro “La Educación del Ser Emocional” (2009), hace referencia a cómo las emociones afectan en pensamiento de los educandos. Las emociones se relacionan en primer lugar con el cuerpo, y solo después se pueden intelectualizar en transformar en conceptos y pensamientos” (p. 233) y las define como una “energía vital”, ya que “permite unir los acontecimientos externos con los internos, y por esa cualidad están en el medio de la experiencia humana interna y social” (p. 99).

Casassus plantea que el aprendizaje se produce cuando se manifiesta una resonancia entre lo que el docente entrega, donde éste último debe tener la capacidad de incorporar los afectos de los estudiantes y su capacidad de incorporar los afectos de los estudiantes y cosmovisión, relacionándose de manera asertiva con ellos. La interacción dinámica nutrirá los procesos de aprendizajes.

Arancibia, Herrera y Strasser (2011) plantean que “la importancia de la incorporación de variables afectivas en educación no radica sólo en la evidencia de que éstas tienen el potencial de elevar el rendimiento, sino en el hecho de que ellas tienden a educar individuos más confiados y seguros en sí mismos, más persistentes en sus esfuerzos, más creativos y con un mejor desarrollo afectivo general” (p. 235).

Educacional Emocional y Convivencia Escolar

La UNESCO y sus Estados Miembros celebraron entre el 2001 y el 2010, la “Década Internacional por una Cultura de Paz y No-Violencia para los Niños del Mundo”. Esta acción refleja la relevancia que tiene la convivencia y la violencia en la educación a nivel mundial (López, 2014).

“En las relaciones sociales, dentro y fuera del aula, se encuentran mundos diversos sustentados en experiencias y vivencias personales, alimentados por capitales culturales que interactúan recíprocamente; en suma, se produce una amalgama entre la cultura nacional, local, de las familias y de la institución educativa” (Sandoval, 2014).

“En la manifestación conductual, juega un papel preponderante la autorregulación emocional, ya que ésta le permitirá educar y adquirir actitudes emocionalmente inteligentes, que faciliten mayores y mejores alternativas de respuesta a situaciones que se presentan en la vida cotidiana” (Merchan, 2017).

Salmuri y Skoknic (2003, 2005) realizaron estudios en torno a la educación emocional en torno a temáticas relacionadas con la modulación mental de los emociones, para ver intrapersonalmente lo que el educando siente, mezclada con técnicas cognitivas, como el pensamiento positivo, autoboservación, detención de pensamientos negativos, los recursos conductuales, como los refuerzos sistemáticos y las resoluciones de conflictos y los impactos que genera el desarrollo de habilidades de interacción, como el respeto de las opiniones, expresar sentimientos, ser asertivos. Todas estas variables asumidas en el estudio como aliadas de los docentes y alumnos, las que deben conocerse y utilizarse en el trabajo educativo diario.

Por su parte, Alonso (2011) propone el desarrollo de la pedagogía de la interioridad como respuesta a la necesidad de educar emocionalmente desde el ámbito escolar. Educar la interioridad es enseñar a mirar hacia dentro (...), es ayudar a desarrollar aquellas facultades que capacitan al ser humano para acceder a una experiencia mucho más amplia de lo que la razón le permite (...), es educar para aprender a fluir con la vida. La interioridad es la posibilidad que todos tenemos de mirar hacia dentro, de ser y de crecer como personas, de ser lo que somos en lo profundo de nosotros mismos. Tiene que ver con el reconocimiento personal, con el descubrimiento de nuestro ser más íntimo y con el vivir la relación con todo nuestro entorno (pp. 55-56).

El abordaje de la violencia escolar usualmente se centra en la conducta observable lo cual es insuficiente pues, como señala Carpena (2013), “atender la conducta sin atender la emoción es como atender la fiebre sin querer saber su causa” (p. 74). De este modo, la educación emocional se sitúa como un ámbito que permita

generar estrategias integrales para la atención y prevención de la violencia en el ámbito educativo.

Para Hernández y Jaramillo (2005), es imperativo que se asuma una concepción de la enseñanza y el aprendizaje centrada en la formación integral de las personas, donde se preste atención al desarrollo social y afectivo de cada individuo.

De forma más específica, Ruvalcaba-Romero et al. (2017) indican que las competencias emocionales de adaptabilidad, competencia interpersonal y emociones positivas, impactan en conductas del clima escolar. Además de disminuir la prevalencia de comportamientos negativos y disruptivos, así como también una mejora en el bienestar del alumno (Agulló y Granada, 2014).

Concretamente, la adquisición y gestión de formar en la emocionalidad, se relaciona con diferentes variables como mejor salud física y mental (Fernández-Berrocal y Extremera, 2016), mayor bienestar y menor consumo de sustancias (Serrano y Andreu, 2016), menos conductas agresivas (García-Sancho, Salguero y Fernández-Berrocal, 2014), así como mejor rendimiento académico (Costa y Faria, 2015).

Rol del Docente en la Educación Emocional

En una visión sistémica de los contextos educativos Céspedes (2008), sitúa al docente en un rol protagónico en la educación emocional. Él es quien puede originar el cambio significativo en el educando y lo vislumbra como el actor con el don de la “oportunidad”, manifestada como el entregar contenidos que ayuden en la realización del educando, en el ámbito significativo (entendido como vivencial y afectivo real). Además indica que el docente “debe trabajar sobre los talentos innatos de los niños procediendo desde el sentir (lo emocional) hacia el imaginar, desde el ilimitado vuelo del conocer hacia el pensar y repensar” (p. 142).

El rol de los contextos educativos se hace fundamental según las últimas investigaciones (Casassus, 2003), y el rol docente se ve como cada vez más necesario para generar mejores oportunidades posteriores, ya que se cree que generar mejores resultados va de la mano con proveer de una mirada integradora de las emociones (Ibáñez, 1996; Angarita y Cabrera, 2000; Villarroel, 2005).

La educación del nuevo siglo asiste a innumerables procesos de transformación que van más allá del complejo desarrollo cognitivo (Delors, 1996; Imbernom, 2007). Problemas como la violencia en las aulas, el fracaso escolar, el consumo y abuso de sustancias o los altos índices de ansiedad y depresión, exigen el planteamiento de respuestas innovadoras que permitan hacer de los centros educativos verdaderos espacios de encuentro y de desarrollo, donde la tarea de los distintos agentes trascienda de la mera transmisión de conocimientos a la promoción y desarrollo de competencias y habilidades básicas para la vida, dando sentido a una verdadera educación integral y de calidad (Bisquerra, Pérez-González y García, 2015).

La docencia es considerada como uno de los trabajos más estresantes, donde priman las relaciones interpersonales y donde el docente no sólo tiene que trabajar la gestión de sus propias emociones, sino las de los alumnos, familias, padres y compañeros, lo que en ocasiones puede llevar a desbordarle, generando sentimientos de malestar, estrés o frustración (López, Jiménez y López, 2011). La figura del profesor trasciende de ser un mero transmisor de conocimientos, reflejándose como modelo vicario de comportamiento, destacando la influencia que sus respuestas emocionales ejercen en el alumnado (Pérez-Escoda, Filella, Soldevilla y Fondevilla, 2013).

Desarrollar una convivencia educativa armónica implica, en palabras de Alonso (2011), que el personal docente tenga apertura a sus propias vivencias y sentimientos, cultive la capacidad de escucha y asombro, desarrolle la curiosidad y reconozca sus propias fortalezas y límites.

El desarrollo emocional y afectivo de las y los docentes incide en la mejora de la convivencia escolar (Navarro, 2013), y que se constituye en la base de todas las competencias socio-emocionales (Horno, 2004) y en la cohesión de todas las competencias docentes (Royo, 2013b). La educación emocional propicia la convivencia escolar armónica y positiva, y el establecimiento de relaciones sociales empáticas y horizontales. De esta manera, se crean condiciones para la participación y el trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes. De esta forma se demanda que los docentes se asuman como “educadores emocionales” (Bisquerra, 2005, p. 2).

En ese sentido, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) resaltan que “unos adecuados niveles de inteligencia emocional ayudan a afrontar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y el estrés laboral al que se enfrentan los profesores en el contexto educativo” (p. 1). Para Marchesi (2007), “el bienestar docente es una condición necesaria para la buena actividad educativa” (p. 141) y en esto la inteligencia emocional desempeña un rol relevante.

CONCLUSIÓN

El coeficiente intelectual de las personas, no sólo integra destrezas cognitivas, sino que incluye procesos emocionales ligados a la capacidad del sujeto de autorregularse en espacios sociales, de las bases motivacionales que ejecuta para alcanzar metas y de las habilidades sociales que le permiten el control emocional en su relación con los otros. En los ámbitos educacionales, existe una especie de tradición de escindir al sujeto en sus procesos cognitivos y en sus procesos emocionales, sin embargo, el ser humano está llamado al desarrollo integral de ambos procesos, los que se encuentran en un continuo diálogo.

Conceptos como conocimientos en el ámbito emocional, habilidades y actitudes, se presentan como la tríada central de esta reflexión, las que ha modo de interrogantes invitan al desafío de cuáles son los contenidos que permitan asegurar aprendizajes para garantizar la colaboración en la construcción de un sujeto que pueda insertarse en la sociedad, que hoy en día los enfrentan a retos y desafíos que están en un continuo cambio.

El aprender a desarrollar el ser y aprender a convivir con otros, generará una percepción de competencia, la cual se nutrirá desde lo emocional en la construcción de procesos efectivos de enseñanza-aprendizaje. Dicho todo lo anterior, es posible visualizar la relación casi inherente que existe entre la educación emocional y los procesos de mejora de la calidad educativa. Por lo anterior, se hace necesario que la educación emocional ha de formar parte de los objetivos y la cotidianidad de los centros educativos

Por último la educación emocional, permitirá acciones que potencien el crecimiento integral formando personas capaces de convivir armónicamente consigo mismas y su entorno, y de enfrentar con asertividad las diversas situaciones y obstáculos

que se le presenten en el quehacer cotidiano del aula y de la vida (Longobardi, 2002; Horno, 2004; Funes, 2006; Navarro, 2013; Redorta, Obiols & Bisquerra, 2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, A. (2011). *Pedagogía de la interioridad. Aprender a “ser” desde uno mismo*. Madrid: Narcea Ediciones.

Bisquerra, R. (2011). La educación emocional. *Padres y Maestros*, 337, 5–8. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de inspectores de educación en España*, 16, 1 – 11.

Bisquerra, R., Pérez, J.C., y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Editorial Síntesis.

Bisquerra, R. y Pérez, Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. doi: 10.5944/educxx1.1.10.297

Bisquerra, R., Pérez-González, J.C. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.

Carpena, A. (2013). Crecimiento emocional en el aula. En P. Darder (Coord.). *Aprender y educar con bienestar y empatía. La formación emocional del profesorado* (pp. 69-101). Barcelona: Ediciones Octaedro.

Casassus, J. (2002). *Cambios paradigmáticos en educación*. Recuperado el 6 de enero de 2020 de http://www.anped.org.br/rbe/.../rvde20_05_juan_casassus.pdf

Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. LOM: Santiago de Chile. Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile 85

Casassus J. (2008). *Aprendizaje, emociones y clima de aula*. Recuperado el 17 de diciembre de 2019 de <http://www.educacionemocional.cl/documentos/aprendizajeemocionesyclimadeaula.pdf>

Casassus, J. (2009). *La educación del ser emocional*. Sociedad Editorial Índigo/Cuarto Propio: Santiago.

Céspedes, A. (2008). *Educar las emociones, educar para la vida* (octava edición, diciembre de 2011). Ediciones B: Santiago.

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.

Del Rey, R. y Ortega, R. (2001). El Programa de ayuda entre iguales en el contexto del Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar. *Revista de Educación*, 326, 197-310.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2016). Ability emotional intelligence, depression, and well-being. *Emotion Review*, 311-315.

Funes, S. (2006). Hacia un mayor conocimiento de la mediación y el tratamiento de conflictos. En J.C. Torrego (Coord.) *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Editorial Graó.

Horno, P. (2004). *Educando el afecto. Reflexiones para familias, profesorado, pediatras*. Barcelona: Editorial Graó.

Hernández, G. y Jaramillo, C. (2005). *Tratar los conflictos en la escuela sin violencia. Serie de Cuadernos de Educación No Sexista, No. 14*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Longobardi, G. (2002). III. Emociones en el aula. Una cuestión de gracia. En A. Eccelli (Coord.) *El perfume de la maestra en los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 51-59). Barcelona: Icaria Editorial.

López, V. (2014). *Apuntes Educación y Desarrollo Post 2015 N° 4, Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, Oficina Santiago de Chile, pág 1*

López Sánchez, M., Jiménez Torres, M.G. y López Núñez, J.A. (2010). Análisis de la relación entre inteligencia emocional y bienestar psicológico en el profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Revista de ciencias de la educación*, 228(1), 439-452.

Martín E. y Coll C., (2006) *Vigencia del Debate Curricular. Aprendizajes Básicos, Competencias y Estándares*. Ponencia presentada en la PRELAC, Santiago de Chile. Recuperado el 11 de Agosto del 2018 en ww2.educarchile.cl/UserFiles/p0001/file/articles-105735_documento.doc

Marchesi, A. (2007) *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.

Merchán I., (2017), *Testa de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela (THInEmE)*, Tesis Doctoral en Psicología y Antropología, Universidad de Extremadura, España.

Murillo, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2012). Las condiciones ambientales en las aulas de primaria en Iberoamérica y su relación con el desempeño académico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(18), 1-24.

Naranjo, C. (2014) *Acuarela de palabras*. <https://acuarela.wordpress.com/2014/06/26/educacionemocional-claudio-naranjo/>

Navarro, J. (2013). *La Educación Emocional como estrategia para fortalecer la convivencia escolar en el aula*. Recuperado de <http://www.cives.cl/ocs/index.php/cives/5cives/paper/viewFile/58/73>

Pérez Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A. y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para Profesorado de Primaria. *Educación XX1*, 16(1), 233-254. doi: 10.5944/educxx1.16.1.725

Prieto M. (2018) La Psicologización de la Educación: Implicaciones Pedagógicas y Psicología Positiva *Educación XX1*, vol. 21, núm. 1, 2018, pp. 303-320 Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España

Royo, M. (2013a). Centros emocionalmente inteligentes. En P. Darder (Coord.). *Aprender y educar con bienestar y empatía. La formación emocional del profesorado* (pp. 45-67). Barcelona: Ediciones Octaedro.

Sandoval M. (2014) *Revista Última Década* 41, Proyecto Juventudes, p. 154.