

ESCUELA EDUCACIÓN INICIAL

Pedagogía en Educación General Básica

LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA: RELEVANCIA DEL DECRETO 83

La inclusión educativa toma cada vez más fuerza en la necesidad de que la sociedad incluya efectivamente a los niños y niñas en sus diferencias y particularidades. Desde esta perspectiva, el Decreto 83 busca fórmulas que deben ponerse en marcha de manera progresiva en los establecimientos educacionales de los diferentes niveles, buscando que se instalen correctamente las adecuaciones curriculares y el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Cabe señalar que las adecuaciones curriculares se comprenden como los ajustes curriculares necesarios para generar reales instancias de aprendizaje para todos los niños y niñas, propiciando además pertinencia y eliminación de barreras. Por otra parte, el DUA se encuentra focalizado como una herramienta que permite planificar, considerando la amplia gama de recursos existentes, basados en los estilos individuales y en la forma de aprendizaje de cada niño y niña.

El Decreto 83 está elaborado, tanto para la enseñanza en Educación Parvularia como Básica (con posterioridad en Educación Media) y comienza su trabajo, en el presente año, con los niveles de transición y de primer y segundo año de educación básica. El año 2018, se focalizará en tercer y cuarto año y, el 2019, se implementará en cursos superiores, permitiendo que se instale la cultura de la adecuación de manera tal que posibilite una real instancia de trabajo para toda la comunidad educativa. Es importante señalar que la toma de decisiones se encuentra focalizada en los siguientes principios:

a) Igualdad de oportunidades.

- b) Calidad educativa con equidad.
- c) Inclusión educativa y valoración de la diversidad.
- d) Flexibilidad en la respuesta educativa.

Por otra parte, cabe señalar que los criterios que se utilizan deben considerar, en primer lugar, adecuaciones curriculares de acceso (identificando formas de presentación de la información, formas de respuesta, materiales, ambiente adecuado y organización espacial y temporal). En segundo término, se debe considerar la adecuación desde el ámbito curricular propiciando la graduación de contenidos, la priorización de objetivos y la temporalización.

Frente a todo lo anteriormente expuesto, la pregunta es: ¿estamos preparados desde la formación de pregrado en educación, tanto parvularia como básica, para responder a estos elementos? Sin duda, tenemos un gran desafío como formadores para instalar de mejor forma las estrategias que posibiliten que nuestros estudiantes posean las herramientas necesarias para trabajar con la diversidad y, por otra parte, la enseñanza del trabajo colaborativo, en el entendido de que la naturaleza del Decreto es lógicamente multidisciplinar, en donde el aporte fluye a partir del trabajo de diversos especialistas. No cabe duda que existen tareas pendientes que deben ser asumidas no solo desde los contenidos y saberes, sino que, particularmente, desde la reflexión con los estudiantes, para que a partir de sus prácticas pedagógicas puedan empaparse de la cultura inclusiva y, por sobre todo, hacerse parte de un proceso de igualdad ante la educación, razón de ser del futuro profesor.



Verónica Barraza Riquelme
Directora (I) de Escuela Educación Inicial
Universidad Bernardo O'Higgins



EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DESDE UN ENCUENTRO CULTURAL SIGNIFICATIVO (PARTE I)

Introducción

El enfoque intercultural que hoy está asumiendo la educación chilena se manifiesta mediante las nuevas políticas educativas emanadas directamente del Ministerio de Educación. “El gobierno actual ha planteado la continuidad de las políticas de inclusión social dirigidas a reducir brechas de oportunidad; eliminar toda forma de discriminación; garantizar el cumplimiento del marco legal que protege los derechos humanos, posibilitando el desarrollo con identidad de los pueblos originarios del país y fomentando el fortaleciendo cultural de los/as chilenos/as” (MINEDUC, 2015). Y, aunque pareciera que estas políticas se concentran en los pueblos originarios, hoy se ha extendido a una realidad más pluriculturalista, a partir de los procesos de migratorios.

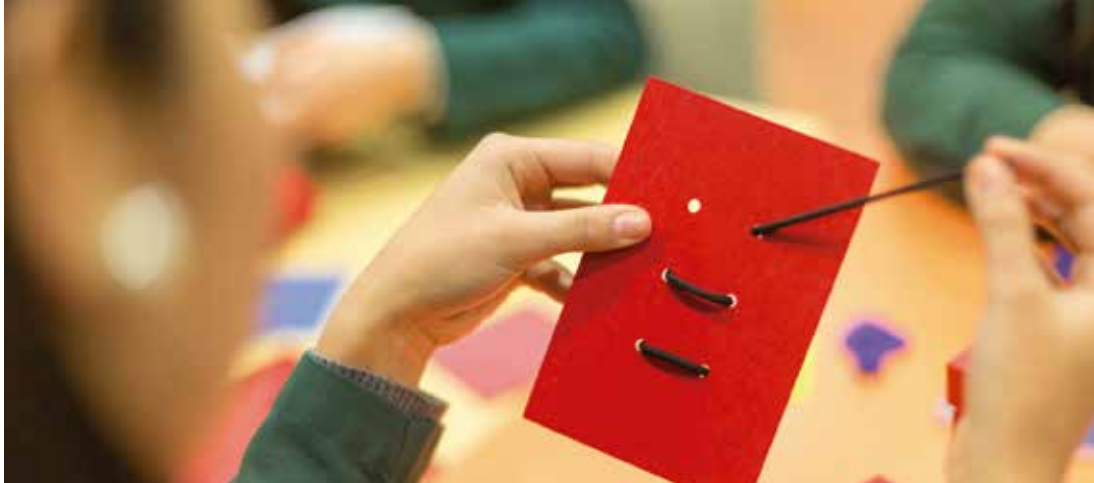
Definiciones

Se puede definir a la educación intercultural como una educación reformadora en la práctica educativa que trata de responder a la diversidad cultural de las sociedades actuales. Se utiliza el término educación intercultural con carácter normativo para designar la naturaleza del proceso educativo deseable (Aguado Odina, 1991). Con todo, educar es transformar, modificar, desarrollar. Educar interculturalmente es desarrollar la construcción de una realidad común de convivencia, donde nadie se sienta en posesión de la verdad. La educación ha de servir para modificar actitudes con respecto a la diversidad cultural y para revisar y transformar nuestros componentes culturales (Sáez Alonso, 2004), a fin de que los nuevos docentes y todos aquellos que practiquen esta nueva propuesta de educación intercultural fomenten, mediante significativas prácticas pedagógicas interculturales, este encuentro que, según Ponzoni (2014), “debe implicar un cambio a nivel muy profundo en las personas involucradas”; debe acontecer en un intercambio significativo, en tanto se produzca verdaderamente un cambio dialógico y aprendizaje mutuo, y no una asimilación de una cultura, superior por su hegemonía territorial, con respecto a la otra menor (migrada). Ahora bien, las prácticas pedagógicas establecen que el trabajo del maestro está situado en el punto en que se encuentran el sistema escolar (con una oferta curricular y organizativa determinada), y los grupos sociales particulares. En este sentido, su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo estructurado

como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara (Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L., 1999). De esta forma, la práctica pedagógica que realiza el maestro debe contemplar en toda su expresión del cara a cara, un reconocimiento del otro; enseñar a partir desde la otredad en un marco de encuentro intercultural; desde un acontecimiento. “El rostro no es sólo la cara que puede ser la superficie de las cosas...sino lo que intercambia su mirada” (Derrida, 1964).

Tensión en las Prácticas Pedagógicas Inter-culturales

La tensión surge a partir de la forma en que se está llevando a cabo estas prácticas pedagógicas. Si ya se ha determinado que se debe mediar entre el proyecto político educativo (PEI) y sus destinatarios (estudiantes), entonces se debe tener claro que este trabajo debe acontecer en conjunción con la particularidad de estos últimos y, también, de todo el resto de estudiantes que no constituyen minoría. Para precisar lo dicho, se debe señalar que en las clases, los estudiantes deben asimilar la historia, los métodos, el lenguaje y hasta la forma de relacionarse, del lugar del cual proviene la enseñanza. La condición de inter no se ejecuta, sino en lo teórico y simbólico, y no se manifiesta en su praxis; no existe un compartir y alternar los aprendizajes desde las otras culturas, para que el universo de estudiantes reconozca las prácticas en un ambiente de pluriculturalismo. Un ejemplo de lo presentado es el reconocimiento de la historia del hombre desde una unidad geográfica, local o nacional, que cumple con el propósito del objetivo de aprendizaje del programa. No obstante, no se realiza desde un diálogo intercultural; se hegemoniza el conocimiento mediante experiencias uniformadas y locales, por tanto, se invisibiliza el objetivo de aprendizaje desde un encuentro intercultural. La asimilación que surge en el marco de la educación intercultural, en las aulas de los distintos establecimientos educativos, habla de inexactas prácticas pedagógicas interculturales. El lenguaje de lo simbólico y de lo comunicacional se ve interrumpido por la hegemonía que provoca la asimilación. En tanto que el lenguaje ocurre en un proceso bicultural y no cumple con un trayecto hacia la convergencia; hacia el impacto de una nueva cultura de pensamiento y aprendizajes. El darse cuenta de que los seres humanos existimos como tales en el entrecruzamiento de muchas conversaciones en muchos dominios de realidades diferentes, es particularmente significativo porque nos permite recuperar



lo emocional como un ámbito fundamental de lo humano (Maturana, 1995). Lo emocional está en la propuesta de la educación intercultural como premisa, aunque no se lo mencione explícitamente. El verdadero ser, entonces, yace en ambas partes, en el maestro y en el destinatario, en la cultura de la mayoría y en la cultura de la minoría; en el rostro del ello y el rostro del yo. Sin duda, para que en la educación intercultural ocurra la responsabilidad de lo emocional, debe ejercerse directamente desde el mediador, desde el maestro; los nuevos docentes que definirán desde la teoría y la práctica una interculturalidad educativa. El profesor, como mediador, debe hacer posible un aprendizaje significativo que permita un encuentro intercultural real, por lo tanto, también significativo. Es necesario destacar, como fundamento metodológico al servicio de los aprendizajes, el paradigma cognitivo que se ha instalado en la educación. Un nuevo enfoque al servicio de las teorías y prácticas pedagógicas. Éste, en esencia, está centrado en los procesos de aprendizaje y, por ello, en el sujeto que aprende, en cuanto procesador de información, capaz de dar significado y sentido a lo aprendido. Las teorías del aprendizaje significativo (Ausubel), el aprendizaje por descubrimiento (Bruner), el constructivismo (Vygotzky), el aprendizaje mediado (Feuerstein), son importantes en el modelo de enseñanza que se subordina al aprendizaje del alumno y, en este sentido, se orienta la mediación del profesor. El alumno posee un potencial de aprendizaje que puede desarrollar, por medio de la interacción profesor-alumno (Román, N., Díaz, E., 2000). Si la significación de los aprendizajes está sustentado, sobre todo, en el ejercicio y construcción del estudiante, se puede inferir que un modelo de esta magnitud debería acontecer en la educación intercultural, como una herramienta imprescindible para que la misma sea posible. La educación intercultural desafía las prácticas pedagógicas, desde un encuentro intercultural significativo, en cual el profesor, como mediador, realice su ejercicio desde la realidad del otro. La esencia del diálogo intercultural da coherencia a los fundamentos de la educación intercultural, en tanto que este diálogo, resignifica una comunicación con normas, derechos y acciones que puedan ser reconocidas por todos los seres humanos, en todas las épocas y culturas existentes.

Conclusión

Con todo, existe una marcada tendencia a trabajar la educación intercultural desde el concepto y no desde la práctica pedagógica. Puede darse esta situación por la juventud del ejercicio en el país, pues aún se la vincula mayoritariamente a una educación intercultural bilingüe. Y aun así, en este quehacer bilingüe, se observa que las prácticas están orientadas hacia una asimilación de cultura y no hacia un encuentro de culturas. Se proponen posibles investigaciones orientadas a un estudio de campo, en las cuales se analice y reflexione si en estas prácticas pedagógicas existen: encuentro cultural significativo, si finalmente se está enseñando desde la contemplación y respeto por la historia, lenguaje y cultura del otro.



Por Cecilia Díaz Cárcamo
Académica Escuela Educación Inicial
Universidad Bernardo O'Higgins

¿CÓMO RESOLVER PROBLEMAS MATEMÁTICOS?

La resolución de problemas es de gran importancia para el avance de la matemática y para su comprensión y aprendizaje.

Gagné (1976) distinguió ocho tipos de aprendizajes que van de lo más simple a lo más complejo. Entre ellos están: el aprendizaje de señales, aprendizaje de estímulos y respuestas, encadenamiento, asociación verbal, discriminación múltiple, aprendizaje de conceptos, aprendizaje de principios y la resolución de problemas, la que destaca como la forma más elevada de aprendizaje. Para resolver problemas matemáticos se requiere de destrezas cognitivas y las destrezas que la persona va adquiriendo a lo largo de los años.

Polya (1981), en su libro “Como Plantear y Resolver Problemas”, afirma que “el resolver problemas es una cuestión de habilidad práctica”, y esta habilidad se adquiere mediante la imitación y la práctica; y quién logra resolver con éxito el problema en cuestión está desarrollando su habilidad en la resolución de problemas.

Para resolver problemas matemáticos es necesario por parte del docente crear un ambiente de aprendizaje, que apunte al desarrollo de conceptos, actitudes y de habilidades que permitan la participación y construcción de conocimientos.

Los problemas matemáticos con enunciado verbal deben ser cercanos a la vida cotidiana, trabajar en grupos de tres a cinco estudiantes, generar discusiones para así potenciar la habilidad de pensamiento metacognitivo y crítico; y generar una actitud positiva hacia la matemática.

La resolución de problemas es el procesamiento de información por cuanto reconoce habilidades. Esta tarea cognitiva requiere reconocer variables, priorizarlas y tomar decisiones respecto a ellas.

Considerando que la resolución de problemas matemáticos se relaciona con el concepto metacognición, Riveros (2000) señala que se articula con el rol activo del sujeto para guiar su propio proceso de aprendizaje, sujeto que aprende y que se da Polya (1981) señala cuatro fases para resolver problemas:

Comprender el problema: se debe empezar con el enunciado del problema y visualizarlo como un todo, lo que permitirá familiarizarse con él.

Relación entre los distintos elementos y trazar un plan: aislar las partes principales, la incógnita y los datos, son las principales partes de un problema por resolver.

Ejecución del plan: se debe empezar por la idea que condujo a la solución, asegurándose que se ha logrado plena comprensión del problema.

Poner en pie un plan: concebir una idea de una solución no es fácil; se necesita tener conocimientos adquiridos, buenos hábitos de pensamientos, concentración y paciencia.

Revisar la solución: (Visión retrospectiva) el profesor debe insistir en que el alumno y alumna verifique cada paso. El docente puede recalcar la diferencia entre ver y demostrar.

Concluyendo, es importante recalcar la importancia de trabajar la resolución de problemas desde los cursos iniciales, ya que facilita la comprensión y el aprendizaje de la matemática. La estrategia propuesta por Polya permite al estudiante ser consciente de la situación problemática que se le está presentando a través de la secuencia de los pasos, y el hecho se fortalezca una visión retrospectiva por parte de los estudiantes permite reexaminar el resultado y lo que los condujo a él, fortaleciendo el pensamiento resolutivo matemático.



Por María Susana Guerrero Becerra
Docente Escuela Educación Inicial
Universidad Bernardo O'Higgins

USO DE MATERIAL CONCRETO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN INICIAL

El uso de material concreto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en Educación Inicial, no sólo tiene un componente lúdico que dinamiza las clases y despierta el interés de los niños por aprender; también es un medio indispensable para que los estudiantes de Educación Parvularia y Educación Básica de 1° ciclo, mediante su manipulación e interacción construyan, resignifiquen e integren nuevos conceptos matemáticos. A través de una propuesta de enseñanza que plantee una serie de experiencias o actividades de aprendizaje secuenciadas, complejizadas y que permita a los niños aproximarse cada vez más a los conceptos y procedimientos formales y abstractos propios de esta asignatura. Como señala Jaime Martínez Montero (2011), los estudiantes que tienen dificultades con las matemáticas, en realidad tienen problemas con una metodología de enseñanza que promueve un aprendizaje sin sentido, memorístico, y desconectado con la realidad. Los estudiantes, que en sus procesos de aprendizaje utilizan material concreto, dan mayor sentido a las temáticas estudiadas, comprenden más fácilmente y pueden aplicar los nuevos conceptos en su vida cotidiana para resolver distintas problemáticas.

El uso de este material tiene una intencionalidad pedagógica y formativa, que debe ser coherente con los objetivos de aprendizaje y debe estar al servicio de actividades planificadas, organizadas, ejecutadas y evaluadas, con una mirada educativa. No es jugar por jugar o hacer por hacer; cada educadora, educador, profesor o profesora que use material concreto cotidianamente en sus clases, debe tener una claridad e intencionalidad pedagógica y didáctica para el uso de este recurso.

Para el logro de los objetivos de aprendizaje, la construcción conceptual y de procedimientos matemáticos a partir del uso de material concreto, se requiere que las actividades propuestas por los educadores motiven a cada estudiante a reconsiderar sus concepciones previas e intuiciones, respecto de determinados conceptos. Castro, en el texto “Números y Operaciones: Fundamentos para una aritmética escolar” (1992), señala que, según Piaget, el pensamiento surge de las acciones, y en particular, los conceptos matemáticos tienen su origen en los actos que el niño lleva a cabo con los objetos, destacando la relevancia cognitiva que tiene el uso de este material para el desarrollo del pensamiento matemático en los niños. Sin embargo, para potenciar la efectividad de la utilización de este material, es necesario considerar sus características, disposición y organización para que agregue efectivamente distintos niveles de dificultad al estudiante. Es distinto trabajar una actividad con material concreto figurativo, manipulable y presente, como sería en una actividad donde los niños formen un conjunto alineado de 12 figuras de animalitos de goma que sean mamíferos, y determinen qué ani-

malitos se encuentran ubicados en el lugar de los números impares; que con un material concreto no figurativo, de características abstractas, que el estudiante no pueda manipular ni ver, por ejemplo: una serie de cartas de naipes dentro de una caja, correspondientes a los números impares entre 1 y 12, donde los niños tendrán que “adivinar” si en esa caja está o no la carta N° 7, estas variables permiten a la educadora, educador, profesor o profesora, enriquecer las experiencias de aprendizaje y enfrentan al estudiante a distintos niveles y crecientes grados de dificultad en actividades correspondientes a una misma unidad, diversidad de experiencias que buscan garantizar la efectiva comprensión, y posterior aprendizaje significativo, profundo y permanente de las matemáticas por parte del discente. Estas tareas matemáticas, problematizadas y resueltas con uso de material concreto, permite al estudiante construir, comprensivamente, un bagaje de términos y procedimientos disciplinares, que sin duda facilitará su aprendizaje.



Por Lorena Navarrete Parraguéz
Académica
Escuela Educación Inicial
Universidad Bernardo O'Higgins

VIVIR EN FAMILIA Y LA NO DISCRIMINACIÓN SON LOS PRINCIPALES DERECHOS PARA NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN CHILE

Texto extraído el 29 de mayo 2017 del sitio: <http://www.mineduc.cl/2017/05/26/vivir-familia-la-no-discriminacion-los-principales-derechos-ninos-ninas-adolescentes-chile/>



En el marco del programa “Yo Opino, es mi derecho”, correspondiente a un proceso participativo realizado por el Consejo Nacional de la Infancia, en colaboración con el Ministerio de Educación y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Tiene por objetivo generar un espacio de participación deliberativa para niñas, niños y adolescentes que permita recoger su visión sobre los problemas o desafíos que afectan a las personas y el planeta Tierra y sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que 193 países han acordado en una cumbre de las Naciones Unidas, para lograr que al año 2030 la calidad de vida de las generaciones actuales y futuras mejore sustantivamente: esta es la llamada Agenda 2030.

Un trabajo realizado el año 2016 en Chile, consistió en un proceso de consulta donde participaron 424.446 niños, niñas y adolescentes de todas las regiones de Chile, en cerca de 5 mil escuelas y liceos del país. Dicha acción fue patrocinada por el Consejo Nacional de la Infancia, Ministerio de Educación y con la colaboración del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la UNICEF y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Los resultados del estudio servirán como insumos para la construcción del Plan de Formación Ciudadana, que por ley cada establecimiento educacional del país debe diseñar y aplicar. En esta línea, la ministra de Educación, Adriana Delpiano, aseguró que “Yo Opino” es una experiencia “valiosa y significativa. Sus resultados muestran claramente que para los niños, niñas y jóvenes el derecho a vivir en familia, a la educación, a jugar y a la no discriminación son elementos clave en sus vidas”.

La secretaria de Estado afirmó que esto se condice con los objetivos de la Reforma Educacional, porque “hemos trabajado sostenidamente para generar las condiciones necesarias para asegurar el derecho a la educación de todas las y los chilenos; la inclusión de todos los grupos más vulnerables y que el currículo nacional se adecúe a las necesidades actuales de nuestra sociedad” (declaración del 26 de mayo 2017).

Principales resultados

Los niños, niñas y adolescentes pudieron participar en este proceso en distintas modalidades, desde los establecimientos educacionales, de forma individual online y en grupos, entre los que se incluyeron adolescentes privados de libertad, niños y niñas en situación de calle, en aulas hospitalarias y en otros colectivos organizados. En total, participaron 5.205 establecimientos educacionales -casi la mitad de los que existen a nivel nacional - con 18.285 cursos, 367 grupos y 2.601 individuos.

Ellos trabajaron sobre cuatro contenidos que fueron integrándose según la edad de los participantes. En el nivel de educación parvularia y de primero a cuarto básico, el debate se centró en los derechos; los alumnos y alumnas de quinto a sexto básico discutieron sobre derechos, valores y responsabilidades; y los de séptimo básico a cuarto medio sobre derechos, valores, responsabilidades e instituciones.

Mientras que los niños más pequeños consideran muy significativos los “derechos a vivir en familia” y “a ser protegidos”, que lograron un consenso de 79,2% en la educación parvularia, de un 70,8% entre los estudiantes de primero a cuarto básico, y un 51,1% entre los alumnos y alumnas de quinto a sexto básico.

CLASE MAGISTRAL “TRANSDISCIPLINA, CONOCIMIENTO Y COMPLEJIDAD: EL DEVENIR DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN CHILE” DICTADA POR EL DR. NICOLÁS DÍAZ BARRERA, INVESTIGADOR DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS, UBO.

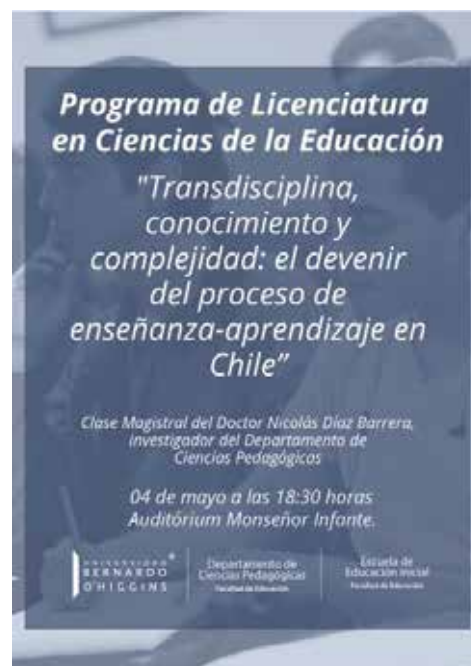


De izquierda a derecha Verónica Barraza R. (Directora Escuela Educación Inicial (i), UBO), Nicolás Díaz B. (Docente e Investigador, UBO), Ana Olga Arellano A. (Decana Facultad de Educación, UBO) y Edgardo Merino P. (Director Depto. Ciencias Pedagógicas).

Una nueva clase magistral organizaron en conjunto, la Escuela de Educación Inicial y el Departamento de Ciencias Pedagógicas de la Universidad Bernardo O'Higgins. “Transdisciplina, conocimiento y complejidad: el devenir del proceso de enseñanza-aprendizaje en Chile” fue dictada por el académico de la Facultad de Educación, el Dr. en Ciencias Humanas, con mención en Discurso y Cultura Sr. Nicolás Díaz B.

“El objetivo de la clase fue comprender el fenómeno de la educación y sus procesos asociados desde el prisma del paradigma de la complejidad y la transdisciplina, articulando tres ejes: el primero, relacionado a las dinámicas de redes y la trama social; el segundo, sobre la complejidad y la transdisciplina como fenómenos del conocimiento; y, el tercero, relativo al devenir de la educación”, comentó Nicolás Díaz.

Asimismo, la Directora (I) de Educación Inicial, Verónica Barraza, señaló que “la exposición, sin duda, cumplió con las expectativas de esta jornada, pues integró conceptos con ejemplificaciones de la vida diaria, ampliando el conocimiento con una estrategia innovadora para todos los presentes”.



Conferencia inaugural: “ParqueTíbet como un recurso didáctico en la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Naturales”



De izquierda a derecha Carolina Martínez (Docente y Coordinadora proyecto UBO), Verónica Barraza (Directora Escuela Educación Inicial (I), UBO), Delia Cisternas (Expositora, PUCV), Ana Arellano (Decana Facultad Educación, UBO), José Luis Carvajal (Expositor, PUCV) y, atrás, Miguel Adasme (Coordinador Programas Colaborativos, UBO).

El proyecto nace de una colaboración entre el Centro de Investigación en Recursos Naturales y Sustentabilidad (CIRENYS) y la Facultad de Educación, a fin de transferir conocimientos generados en el marco de la Ruta Etnobotánica y su impacto en la valoración del capital natural e histórico cultural del Parque O'Higgins. Así, esta propuesta de trabajo se sustenta y articula en relación al trabajo iniciado por la Universidad a cargo de CIRENYS, el que bajo el nuevo enfoque de la Facultad de Educación, busca incentivar la valoración del parque O'Higgins para aprender y enseñar ciencias naturales en la escuela, contribuyendo a la formación de los estudiantes de pedagogía.

Su objetivo es “valorar el parque como un espacio educativo que favorece el conocimiento, la adquisición de habilidades y actitudes científicas, necesarias para la formación integral de los estudiantes del sistema escolar, de los futuros profesores y la comunidad en general”, mediante trabajos por proyectos con enfoque indagatorio en ciencias. El proceso se inicia cuando los estudiantes son capaces de plantearse preguntas que despiertan la necesidad de ser investigadas, de buscar evidencias y datos que permitan abordar pequeñas investigaciones y construir nuevos saberes. El ciclo finaliza cuando los estudiantes comunican y difunden sus resultados a la comunidad educativa.

“Cuentos de MEIIS”: Libro lanzado por ALUMNI de la UBO

El egresado de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de la Universidad Bernardo O'Higgins, Richard Araya, publicó su libro “Cuentos de MEIIS”, el cual va dirigido, particularmente, a adolescentes y adultos. El nombre, explica Araya, es un acrónimo que significa “marginados, excluidos, inadaptados e incomprensidos”, y agrega “¿quién acaso no tiene algo de MEIIS?, todos tenemos algo de MEIIS”.

El Alumni aseguró que la Universidad le dio “la oportunidad de ser profesional” y, a través de su profesión, logró acercarse a la realidad de colegios con alta vulnerabilidad y conocer a “chicos que creían que sus vidas no tenían sentido e iban a terminar siendo unos ‘MEIIS’, esa es la realidad que pretendo revertir con este libro”.

La Directora de Escuela de Educación Inicial, Verónica Barraza, señaló que esta experiencia “contribuye fundamentalmente a la mirada de los estudiantes frente a los múltiples intereses e inquietudes que pueden desarrollar a lo largo de su trayecto académico y, en general, en su vida”.

Para Araya, este libro es parte de un gran proyecto, pues comentó que “terminé el libro de poemas y, como soy cantautor, estoy terminando las canciones, así que hay MEIIS para rato”.



En el centro de derecha a izquierda Alejandra Becerra (Directora ALUMNI, UBO), Richard Araya (Expositor y autor del Libro), Verónica Barraza (Directora Escuela Educación Inicial (I), UBO) y atrás estudiantes de Pedagogía en Educación Básica de la UBO.